Bamberg 1981.

Peter Reimann

FAMILIÄRE LERNUMWELT UND KINDLICHE PERSÖNLICHKEIT

Ein Beitrag zur Erfassung vom Umweltkorrelaten kognitiver und affektiver Persönlichkeitsaspekte bei 9-11 jährigen Kindern

1981

Digitized by the Internet Archive
in 2026

https://archive.org/details/IA41545822_0010

FAMILIÄRE LERNUMWELT UND KINDLICHE PERSÖNLICHKEIT

Ein Beitrag zur Erfassung von Umwelt-
korrelaten kognitiver und affektiver
Persönlichkeitsaspekte
bei 9- bis 11jährigen Kindern

Inaugural-Dissertation
zur Erlangung des Doktorgrades
des Fachbereichs
Pädagogik Philosophie Psychologie
der
Universität Bamberg

vorgelegt von
Peter Reimann
aus Berlin

Bamberg
1 9 8 1

UNIV.
LEIDEN
BIBL.

Tag der mündlichen Prüfung: 15. Dezember 1981
Referent: Prof. Dr. Hartwig Schröder
Korreferent: Prof. Dr. Herbert Selg

I N H A L T

		Seite
	GESAMTÜBERSICHT	
1.	EINFÜHRUNG	1
1.1	Problementfaltung und aktuelle Forschungslage	1
1.2	Standort und Aufbau der Untersuchung	8
1.3	Ziel der Untersuchung	15
1.4	Begründung des Untersuchungsansatzes	19
2.	BEGRIFFLICH-THEORETISCHE GRUNDLAGEN	21
2.1	Explikation zentraler Begriffe	21
2.1.1	Sozialisation, Erziehung, Entwicklung	21
2.1.2	Ökologie	23
2.2	Zur Theoriediskussion in der Sozialisationsforschung	27
2.2.1	Versuch einer Darstellung gegenwärtiger Tendenzen	28
2.2.1.1	Komplexe Theorie-Entwürfe	29
2.2.1.2	Merkmalspezifische Ansätze	37
2.2.1.3	Teilbereichstheorien	42
2.2.2	Forderungen an eine umfassende Sozialisationstheorie	44
2.2.3	Grobstruktur eines heuristischen Grundschemas	48
3.	FORSCHUNGSÜBERBLICK	50
3.1	Der sozial-strukturelle Kontext als Sozialisationsbedingung	50
3.1.1	Soziale Schichtzugehörigkeit	50
3.1.2	Berufsprestige	54
3.1.3	Arbeitsplatzerfahrungen	56
3.1.4	Sozialstrukturelle Konstellationen	59
3.1.5	Zusammenfassung	61
3.2	Komponenten und Strukturen familialer Sozialisation	62
3.2.1	Elterliche Erziehungsstile	63

		Seite
3.2.1.1	Elterliches Erziehungsverhalten	64
3.2.1.2	Elterliche Erziehungsziele und Erziehungseinstellungen	72
3.2.2	Merkmale der häuslichen Umwelt	82
3.2.3	Zusammenfassung	101
3.3	Feinstrukturelle Ausdifferenzierung des Grundschemas mit Variablen der Untersuchung	102
4.	EMPIRISCHE ARBEIT	103
4.1	Präzisierung der Fragestellung	104
4.2	Untersuchungsmethoden	106
4.2.1	Berufs-Prestige-Skala	106
4.2.2	Elterliche Erziehungsstile	107
4.2.2.1	Marburger Skalen zur Erfassung des perzipierten elterlichen Erziehungsverhaltens	110
4.2.2.2	Trierer Skalen zur Erfassung perzipierter elterlicher Erziehungsziele und Erziehungseinstellungen	112
4.2.3	Einzelinterview zur Erfassung häuslicher Anregungsbedingungen	115
4.2.4	Zeugnisnoten und Kombinierter Schultest	118
4.2.5	Prüfsystem für Schul- und Bildungsberatung	120
4.2.6	Matching Familiar Figures Test	122
4.2.7	Leistungsmotiv-Gitter	123
4.2.8	Kinder-Angst-Test	126
4.2.9	Selbstbild-Diskrepanz	127
4.3	Untersuchungsablauf und Beschreibung der Personenstichprobe	132
4.3.1	Voruntersuchungen	132
4.3.2	Stichprobe der Hauptuntersuchung	135
4.3.3	Ablauf der Hauptuntersuchung	136
4.3.4	Auswertung des Datenmaterials	136
5.	DARSTELLUNG UND DISKUSSION DER UNTERSUCHUNGSERGEBNISSE	137

		Seite
5.1	Korrelationsanalytische Ergebnisse	137
5.1.1	Bivariate Zusammenhänge zwischen Indikatoren der häuslichen Umwelt und Kindmerkmalen	138
5.1.1.1	Elterliches Erziehungsverhalten und kognitive Merkmale - Schulleistung - Intelligenz - Kognitiver Stil Linearitätsprüfung	138
5.1.1.2	Elterliches Erziehungsverhalten und affektive Merkmale - Leistungsmotivation - Angst - Selbstkonzept Linearitätsprüfung	144
5.1.1.3	Elterliche Erziehungsziele und kognitive Merkmale - Schulleistung - Intelligenz - Kognitive Stile Linearitätsprüfung	149
5.1.1.4	Elterliche Erziehungsziele und affektive Merkmale - Leistungsmotivation - Angst - Selbstkonzept Linearitätsprüfung	156
5.1.1.5	Anregungsbedingungen und kognitive Merkmale - Schulleistung	160
5.1.1.6	Anregungsbedingungen und affektive Merkmale - Leistungsmotivation - Angst - Selbstkonzept - Linearitätsprüfung	170
5.1.1.7	Zusammenfassung und Diskussion	174

Seite

5.1.2 Multivariate Beziehungen zwischen der Gesamtheit häuslicher Umweltmerkmale und den Kindvariablen 178

5.1.3 Beziehungen zwischen elterlichem Berufsprestige und Indikatoren der häuslichen Umwelt 183

5.1.4 Zusammenhänge zwischen elterlichem Berufsprestige und Kindmerkmalen 185

5.1.5 Zusammenfassung und Diskussion 186

5.1.6 Struktur- und Lernumweltvariablen als gemeinsame Prädiktoren der Kindmerkmale 188

5.2 Clusteranalytische Ergebnisse 195

5.2.1 Vorbemerkungen 195

5.2.2 Beschreibung des Verfahrens 196

5.2.3 Ergebnisse der Cluster-Suche 197

5.2.4 Zusammenfassung und Interpretation der Ergebnisse 199

5.2.5 Wirkungsanalysen 205

5.2.6 Kompositionseffekte 213

5.2.7 Schlußbemerkungen 214

6. ZUSAMMENFASSUNG UND EVALUATION DER ERGEBNISSE 217

7. ANMERKUNGEN 222

8. LITERATURVERZEICHNIS 237

9. ANHANG

I : Wortlaut der übersetzten englischsprachigen Zitate 264

II : Untersuchungsverfahren 266

III : Interview-Schema von DAVE und R. M. WOLF 317

GESAMTÜBERSICHT

In der vorliegenden Arbeit werden die Beziehungen von Variablen der häuslichen Umwelt zu kognitiven und affektiven Merkmalen bei 9- bis 11jährigen Kindern untersucht. Thematisch wird diese generelle Fragestellung eingegrenzt auf die Kindperzeption personeller und materieller Milieuvariablen. Im Vordergrund steht dabei die Frage, ob Merkmale in der familialen Lernumwelt identifiziert werden können, deren Relevanz sich für den Aufbau und die Genese unterschiedlicher Aspekte der kindlichen Persönlichkeitsstruktur nachweisen läßt und in welchem Ausmaß diese Merkmale abhängig sind von sozialstrukturellen Kontextbedingungen. Weiterhin wird untersucht, ob die Gesamtstichprobe Untergruppen von Kindern enthält, die sich in der Beschreibung ihrer familialen Lernumwelten ähnlich sind und ob sich zwischen verschiedenen Subgruppen ("Sozialisationstypen") Differenzen bezüglich der erfaßten kognitiven und affektiven Kindmerkmale feststellen lassen. Grundlage der empirischen Arbeit ist ein Dreiebenen-Modell,

AGGREGATEBENE ——— GRUPPENEBENE ——— INDIVIDUALEBENE

Sozialstruktur familiale Umwelt Kindmerkmale

in das theorie- und empiriegeleitet die einzelnen Variablen der verschiedenen Analyseebenen eingeführt werden.

Die empirische Untersuchung wurde in vier 4. Grundschulklassen bei insgesamt 114 Schülern und Schülerinnen durchgeführt. Die Auswertur der Ergebnisse erfolgte quantitativ mit Hilfe statistischer Verfahren wie der Signifikanzprüfung von Mittelwertdifferenzen, bivariaten und multivariaten Korrelationen sowie Clusteranalysen.

Die Ergebnisse zeigen, daß einige der familialen Umweltdimensionen in konsistenter Beziehung zu den verschiedenen Persönlichkeitsmerkmalen und zu dem Indikator des gesellschaftlichen Strukturkontextes stehen. Diese Variablen behalten auch bei multivariater und cluster analytischer Auswertung der Daten ihre Bedeutung als Prädiktoren. Durch die Clusteranalyse können einige "Sozialisationstypen" identifiziert werden, für die sich psychologisch plausible Differenzen auf der Struktur- und Individualebene finden lassen. Abschließend werden die Ergebnisse unter praxis-relevanten Gesichtspunkten diskutiert, sowie Ansatzpunkte für weiterführende Untersuchungen skizziert.

1. EINFÜHRUNG

1.1 PROBLEMENTFALTUNG UND AKTUELLE FORSCHUNGSLAGE

Die Aussage, daß Umweltmerkmale die Entwicklung menschlichen Verhaltens und die diesem Verhalten zugrunde liegend gedachten Persönlichkeitsstrukturen beeinflussen, ist in ihrer Allgemeinheit banal. Geht man jedoch der spezifischen Frage nach, welche Attraktionen bzw. Restriktionen der Umwelt in welchem Ausmaß bestimmte kognitive, motivationale, emotionale oder soziale Fertigkeiten fördern bzw. hemmen, dann wird das Bild, das sich nach einschlägigen Forschungsarbeiten zeichnen ließe, weder klar noch eindeutig. Die zentralen Probleme der Merkmalsauswahl und -kombination, sowie deren systematische Zusammenhangsbegründung, sind noch wenig elaboriert. Ein abgesicherter Fundus an Wissen ist kaum und wissenschaftlicher Konsensus nur selten vorhanden. Theoretische Grundlegungen sind bestenfalls für eng umschriebene Merkmalsbereiche in Ansätzen erkennbar.

Trotz der angedeuteten Defizite hat das Interesse an den Einflüssen der sozialen Umwelt auf die kindliche Persönlichkeitsentwicklung in den letzten Jahren ständig zugenommen, wie LUKESCH (1975 b) für den Teilbereich "Erziehungsstil" anhand einer quantitativen Analyse betreffender Publikationen demonstrieren konnte. Zunehmende Aktivität auf dem Gebiet sozialwissenschaftlicher Forschung ist sehr oft eine Reaktion auf jeweils aktuelle gesellschaftliche Fragen von politischer Brisanz und weniger bedingt durch den Erkenntnisfortschritt in den einzelnen Disziplinen (DANZINGER, 1971). Für den hier zu diskutierenden Problembereich kann der weitgefaßte Rahmen mit dem Schlagwort "Ungleichheit der Lebenschancen" umschrieben werden. Im öffentlichen Bewußtsein wurde dieser Begriff sehr rasch eingeengt auf den Komplex differentieller Bildungschancen, wobei als differenzierendes Merkmal zunächst die soziale Herkunft am häufigsten genannt wurde. Die bildungspolitischen Konsequenzen -

u. a. Mobilisierung von Begabungsreserven, Öffnung weiterführender Bildungswege - hatten in der Bundesrepublik und anderen Ländern einen mehr oder weniger rapiden Anstieg der Abiturienten- und Studentenzahlen zur Folge. Jedoch konnte dieser Zuwachs nicht, wie erhofft, die Höhe der Korrelation zwischen Herkunftsfamilie und Ausbildungsniveau der Kinder reduzieren (HUSÉN, 1972). Innerhalb des Bildungssystems der einzelnen Länder blieb weiterhin der sozioökonomische Status von Eltern eine Hauptdeterminante sowohl für die Qualität der Ausbildung als auch für den Schulerfolg ihrer Kinder - eine Tatsache, die nicht nur für westliche Industrienationen, sondern auch für osteuropäische Länder gilt (LIPSET, 1972).
Nach dieser enttäuschenden Feststellung verlagerte sich der Schwerpunkt des Forscherinteresses und die Rezeption der Ergebnisse bereits vorliegender Arbeiten auf die Frage "how children in the different social strata are brought up ..." (HUSÉN, 1972, S. 143). Die Umorientierung führte zu einer differenzierteren Erfassung sozialisationsrelevanter Variablen des häuslichen Milieus (Strukturmerkmale der Familie, Erziehungspraktiken, Rollen- und Kommunikationsmuster) und zu einer umfassenderen, über den kognitiven Bereich hinausgehenden, Betrachtung der Soziogenese psychischer Strukturen (Selbstkonzept, Angst, Rollenübernahme, moralisches Urteil u. a.).
Dabei läßt sich feststellen, daß in den einschlägigen Arbeiten entweder ein Zusammenhang angenommen wird zwischen der Position einer Familie im System der sozialen Ungleichheit und den elterlichen Erziehungsleitvorstellungen/-praktiken, oder die Auswirkungen familialer Sozialisationsprozesse auf die Herausbildung unterschiedlicher Verhaltensweisen, Einstellungen und Erwartungen bei Kindern untersucht werden. Aussagen zur schichtspezifischen Sozialisation wurden fast ausschließlich durch eine post-hoc vollzogene Verknüpfung der Untersuchungsergebnisse aus diesen beiden Forschungsan-

sätzen gewonnen und nicht durch eine simultane Überprüfung des Zusammenhanges von sozialer Schicht, familialen Sozialisationsbedingungen und modaler Persönlichkeitsstruktur von Kindern. Arbeiten zur sprachlichen Sozialisation (LAWTON, 1963; BERNSTEIN, 1964; ROBINSON, 1965) und die Versuche ihrer bildungspolitischen Umsetzung (kompensatorische Spracherziehung) sind Beispiele für diesen problemgeschichtlichen Abschnitt.

Neuere Ansätze zur Erforschung der familialen Sozialisation haben bisher nur wenig Berücksichtigung in der öffentlichen Diskussion gefunden (siehe z. B. FAMILIENBERICHT, 1975). Deshalb gilt für die weitere Entfaltung der hier thematisierten Fragestellung in geringerem Maß die eingangs zitierte Interaktion zwischen Politik und Wissenschaft. Die aktuelle Diskussion wird m. E. vorwiegend seitens der Wissenschaft geführt, besonders von den beiden Disziplinen Soziologie und Psychologie (Arbeitsgruppe "Sozialisation", 17. Deutscher Soziologentag; Tagung der Sektion Familie und Jugend der Deutschen Gesellschaft für Soziologie 1975; Arbeitsgruppe "Erziehungsstilforschung", 29., 30., 31. Kongreß der Deutschen Gesellschaft für Psychologie; Trierer Symposion über Erziehungsstilforschung, 1976).
Als Ausgangspunkt für die zur Zeit unternommenen Bemühungen der Problemdurchdringung sind zwei von B. S. Bloom an der Universität von Chicago betreute Dissertationen anzusehen (DAVE, 1963; R. M. WOLF, 1964), die bei uns erst relativ spät bekannt wurden (BLOOM, 1971, S. 90 f. und S. 140 f.). In diesen Arbeiten und den Folgestudien (DYER, 1967; MOSYCHUK, 1969; WEISS, 1969; MILLER, 1970; TRUDEWIND, 1971; MARJORIBANKS, 1972; Beiträge in WALTER, 1975; BRADLEY, u. a., 1977; KELLAGHAN, 1977) wurde mehr oder weniger explizit ein Ersatz der Globalvariablen "Schichtzugehörigkeit" durch Taxonomisierungen von Einzelindikatoren auf der Ebene des Sozialisationsmilieus angestrebt, die unter Begriffen wie "ökopsychologische Bedingungen" oder "environmental process variables" Eingang in die neuere Forschungsliteratur gefunden

haben:

"Ein neues Forschungsgebiet, das sich mit der Untersuchung sozialpsychologischer Umwelten von Individuen befaßt, ist im Rahmen der Sozialwissenschaften zu erkennen. Innerhalb dieses neuen Untersuchungsgebietes, das man als 'environmental social psychology' bezeichnen kann, werden Versuche unternommen, unser Verständnis über Beziehungen zwischen Umwelten und menschlichem Verhalten zu verbessern. Anstatt Umwelten in Termini globaler statischer Indikatoren zu definieren, wie z. B. den sozialen Status oder die Zugehörigkeit zu einer ethnischen Gruppe, versucht der sozialpsychologische Umwelt-Ansatz Umwelten in Gruppen von dynamischen Prozeß-Variablen zu erfassen" (MARJORIBANKS, 1974, S. 13; dt. Übers. d. d. Verf.; Originaltext siehe Anhang I). Gemeinsames Bemühen der genannten Autoren ist es, Umweltbedingungen und Sozialisationsfelder subtiler und zugleich komplexer durch Variablen zu beschreiben, die einen "engeren" Erklärungsabstand zu kognitiven, sozialen und motivationalen Persönlichkeitsmerkmalen von Kindern haben als die globalen Kategorien sozialer Schichtung.

Als Beispiel sei die Untersuchung von MARJORIBANKS (1972) zitiert, der über differenzierte Zusammenhänge zwischen psychologisch wirksamen Anregungsbedingungen des Elternhauses (erhoben durch ein Elterninterview) und verschiedenen Intelligenzfaktoren bei elfjährigen Jungen berichtet. In seiner Taxonomie von Umweltkräften (environmental forces) sind Variablen zu finden wie z. B. die Vielzahl von Gesprächsmöglichkeiten mit den Eltern, elterliches Interesse an der Schule, Freiheit und Ermunterung die Umwelt zu explorieren und Selbständigkeitsforderungen an das Kind. Die Korrelation der "environmental forces" mit einem Gesamt-Intelligenzwert (r= .74) ist weitaus höher, als wenn Indikatoren des Sozialstatus und der Familienstruktur zur Charakterisierung der häuslichen Umwelt herangezogen werden (r= .38).

In soziologischen Publikationen wird kritisiert, daß Autoren wie Marjoribanks eine "psychologisch-reduktionistische Position" beziehen, indem sie nicht berücksichtigen, daß "environmental forces" ihrerseits z. T. gesellschaftlich mitbedingt sind. Vielmehr betonen sie die geringe Stärke des statistischen Zusammenhanges zwischen sozialer Herkunft und Indikatoren der häuslichen Erziehungsumwelt sowie Persönlichkeitsmerkmalen von Kindern und wollen damit letztlich "empiristisch eine soziologische Betrachtung von vornherein ausblenden ..." (OEVERMANN u. a., 1976, S. 169). Der Hinweis auf die niedrige Korrelation zwischen Schichtzugehörigkeit und Sozialisationsprozeß sollte nicht zu dem Schluß verleiten, "auch theoretisch-analytisch auf die Berücksichtigung der objektiven sozialstrukturellen Kontextuierung von Sozialisationsprozessen im System der sozialen Ungleichheit verzichten zu können und bei der Deskription der aufgrund korrelationsstatistischer Analysen vermeintlich erklärungskräftigeren Indikatoren stehen bleiben zu können" (OEVERMANN u. a., 1976, S. 169). Vielmehr sollte überlegt werden, durch welche zusätzlichen Faktoren der sozialstrukturelle Kontext differenzierter beschrieben werden kann, und wie die komplexe Kette von Vermittlungsprozessen zwischen dem Ort einer Familie im Gefüge sozialer Schichtung und der Persönlichkeitsentwicklung von Kindern empirisch exakter zu erfassen ist. Differenziertere Erarbeitung des Problemzusammenhanges bedeutet außerdem eine analytische Trennung der verschiedenen Ebenen der Aggregierung sozialer Einflußgrößen (OEVERMANN u. a., 1968; HEINZ, 1974; FREY, 1975), wie sie u. a. von LÜDTKE (1971), H. BERTRAM (1976 a, b; 1977), RODAX u. SPITZ (1978), sowie STEINKAMP u. STIEF (1978) vorgeschlagen wurde, die ihren Arbeiten ein Dreiebenen-Modell zugrunde gelegt haben:

1. AGGREGATSEBENE →	2. GRUPPENEBENE →	3. INDIVIDUALEBENE
Sozialstruktur	Familiäre Sozialisationsumwelt	Individuelle Merkmale des Kindes

BERTRAM kritisiert an Marjoribanks, daß dieser in seiner Untersuchung die unabhängigen Variablen (sozialer Status und Merkmale der häuslichen Umwelt) wie theoretisch und empirisch gleichrangige Prädiktoren behandelt:
"Das ist aber unzulässig, da als sicher angenommen werden kann, daß die von ihm benannten Umweltvariablen, wie Förderung des intellektuellen Verhaltens oder der englischen Sprache, teilweise von der elterlichen Schulbildung bzw. Berufsbildung determiniert sind. Sein Modell läßt sich so darstellen:

Status + Umwelt ⟶ Intellektuelle Fähigkeiten

Es müßte aber so aussehen:

1. Ebene ⟶	2. Ebene ⟶	3. Ebene
Status	Umwelt	Intellektuelle Fähigkeiten

Die Mißachtung dieses Dreiebenenmodells führt aber dazu, daß seine Ergebnisse mit an Sicherheit grenzender Wahrscheinlichkeit falsch sind, da die erklärte Gesamtvarianz überschätzt wird. Denn die erklärte Varianz der intellektuellen Fähigkeiten, die durch den Einfluß der Statusvariablen auf die Umweltvariablen zustande kommt (indirekter Effekt), wird bei ihm doppelt gezählt, da sie einmal bei der Statusvariablen und zum zweiten Mal bei den Umweltvariablen mit berechnet wird, so daß der Anteil erklärter Varianz künstlich erhöht wird (Multikollinearität). Hinzu kommt, daß MARJORIBANKS aufgrund der mangelnden Trennung der Ebenen auch nicht abschätzen kann, wieviel Varianz die beiden Variablengruppen unabhängig voneinander erklären können" (H. BERTRAM, 1976 a, S. 115).
Daß sozialstrukturelle Indikatoren und Merkmale der häuslichen Umwelt zwei verschiedenen Stufen eines Modells angehören und empirisch unterschiedlich zu behandeln sind, wird auch von einigen anderen der auf S. 3 zitierten Autoren nicht erkannt. So reklamiert z. B. DAVE (1963) in der Einleitung zu seiner Dissertation, daß in den meisten Untersuchungen über Zusammenhänge

zwischen Schulleistungen und häuslicher Umwelt allgemeine soziologische Charakteristika wie z. B. die soziale Klassenzugehörigkeit oder der Beruf des Vaters als Meßwerte der häuslichen Umwelt verwendet werden. Dies ist wahrscheinlich auf grundlegende Aussagen Bloom's im Zusammenhang mit der von ihm kreierten Funktion $C_2 = C_1 + f(E_{2-1})$ zurückzuführen, deren Stellenwert im Rahmen seiner Forschungsarbeit er wie folgt beschreibt: "My students and I made this formula into a central hypothesis and search model to guide our further reseach" (BLOOM, 1974, S. 9). In dieser Formel bedeutet C die Messung eines Merkmals zu zwei verschiedenen Zeitpunkten; E steht für die signifikanten Charakteristika der Umwelt während der dazwischen liegenden Periode. Bloom ersetzt E a l t e r n a t i v durch Sozialstruktur- ("indices of social class or socioeconomic status") bzw. Umweltkennwerte ("environmental process measures") und kommt dann zu folgendem Urteil: "Meine Kollegen hatten mich seit Jahren über die Bedeutung der sozialen Klasse und des sozioökonomischen Status informiert, besonders über den Einfluß auf die Kindererziehung und die Schulleistung. Als wir Indizes der sozialen Klassenzugehörigkeit oder des sozioökonomischen Status in unsere Formel einsetzten, fanden wir, daß bei der Vorhersage der Merkmalskennwerte, gemessen zu einem späteren Zeitpunkt (C_2), diese Umweltmaße nur wenige zusätzliche Informationen zu einer vorangegangenen Messung des gleichen Merkmals (C_1) beitragen konnten" (BLOOM, 1974, S. 9; dt. Übers. d. d. Verf.; Originaltext siehe Anhang I).

In neueren psychologischen Arbeiten scheint sich dagegen eine dem Forschungsgegenstand angemessenere theoretische Sichtweise durchzusetzen. So schreibt BRANDTSTÄDTER (1976), der die Daten aus der zitierten Arbeit von Marjoribanks kausalanalytisch ausgewertet hat, zum Abschluß seiner Ausführungen:

"Die vorliegenden Befunde vermitteln zugleich ein differenzierteres Bild von der Interdependenz zwischen sozialökonomischen

Variablen, Lernumweltvariablen und Intelligenzmerkmalen ... Es erscheint sinnvoll, als ein zweites, vom prognostischen Wert abzuhebendes Kriterium für die entwicklungstheoretische Bedeutsamkeit von Variablen auch deren Stellung in entwicklungspsychologischen Kausalsequenzen zu berücksichtigen: hinsichtlich dieses Kriteriums rangieren die sozioökonomischen Variablen vor den ökopsychologischen Prozeßvariablen ... Festzuhalten ist jedenfalls, daß eine entwicklungspsychologische Theorienbildung von höherem Erklärungs- und Anwendungswert nicht einfach durch den Übergang von einem sozioökonomischen zu einem ökopsychologischen Ansatz zu erreichen ist; vielmehr geht es darum, beide Ansätze miteinander zu verknüpfen" (S. 52).

Mit der Skizze der aktuellen Forschungslage und -diskussion, an der sich diese Arbeit orientieren soll, hofft der Verf. gezeigt zu haben, daß bei der Untersuchung des Einflusses von Umweltmerkmalen auf die Entwicklung kindlichen Erlebens und Verhaltens eine Problembetrachtung aus der Perspektive sich voneinander abgrenzender Einzelwissenschaften dem Erkenntnisfortschritt kaum dienlich sein kann, sondern interdisziplinäre Kooperation notwendig ist. Neben wechselseitigen theoretischen Impulsen von Philosophie, Anthropologie, Psychologie und Soziologie ist m. E. der spezifisch-psychologische Beitrag auf dem Gebiet der Elaboration innerfamiliärer Sozialisationsbedingungen ("Erziehungsstile" und Faktoren der physikalisch-sächlichen Nahumwelt) zu sehen. Seitens der soziologischen Forschung hat die kritische Auseinandersetzung mit dem Schicht-Ansatz zu Versuchen geführt, den sozialstrukturellen Kontext differenzierter zu erfassen (H. BERTRAM, 1977; GRÜNEISEN/HOFF, 1977). Ebenfalls soziologischen Ursprungs ist der Hinweis auf den "Mehrebenencharakter sozialer Realität" (EIRMBTER, 1977, S. 162), sowie auf damit verbundene methodische Implikationen (siehe ausführlicher in Kap. 4).

1.2 STANDORT UND AUFBAU DER UNTERSUCHUNG

In Bezug auf den hier angesprochenen Problembereich ergeben sich

drei verschiedene Möglichkeiten des Forschungsansatzes:
1. Großstudien im Sinne qualitativer Intensivstudien;
2. Großforschung im Sinne von Surveys;
3. Intensiv-Studien auf "Pilot-Study"-Basis.

Vorliegende Arbeit ist in die letztgenannte Kategorie einzuordnen. Sie ist als Untersuchung konzipiert, in der versucht werden soll, unter kontrollierten Bedingungen einen Teil der kindlichen Umwelt zu erfassen, von dem auf der Basis theoretischer Erkenntnisse und empirischer Ergebnisse angenommen werden kann, daß er die Merkmalsvariation in bestimmten Bereichen der Persönlichkeit mitbedingt[1].

Die in Kap. 1.1 zitierten Arbeiten sind Orientierungspunkte. Wenn sich die Designs dieser Studien im Rahmen des hier vertretenen Forschungsansatzes als adäquat erweisen, werden die betreffenden Variablen und deren empirische Indikatoren übernommen. Durch diese Vorgehensweise ist ein Vergleich mit bereits publizierten Ergebnissen möglich, da Teile der Untersuchung, die sich an die genannten Studien anlehnen, Replikationen sind. Unter dem gleichen Gesichtspunkt werden einschlägige "Großstudien" bzw. Teilberichte aus diesen umfangreichen Forschungsprojekten betrachtet (z. B. DOUGLAS, 1964; COLEMAN u. a., 1966; PLOWDEN, 1967; JENCKS u. a., 1972; OEVERMANN u. a., 1976; FREESE, 1976), wobei an die Rezeption einiger Forschungsmethoden und -ergebnisse gedacht wird (nicht an einen direkten Vergleich) und diese bei der Variablen-Auswahl sowie Hypothesen-Formulierung berücksichtigt werden sollen.

Eine Erweiterung der Kenntnisse im Hinblick auf den thematisierten Problemkomplex wird durch die spezifische Planung und Ausführung der empirischen Arbeit angestrebt:
"Die Familie als psychosoziales System ... steht im Mittelpunkt unserer Untersuchungen. Die Dynamik dieses Systems läßt sich adäquat nur begreifen, wenn gleichzeitig auf der soziologischen Ebene die objektiven Lebensbedingungen, auf der sozialpsychologischen Ebene die Struktur der interpersonalen Beziehungen

---

[1] Anmerkung siehe Anhang S.222ff.

und auf der psychologischen Ebene die intrapsychischen Mechanismen analysiert werden. ... (Die) Variablenbereiche wurden bislang nur isoliert betrachtet. Wir wollen uns bemühen, sie zu verknüpfen".

Dieser Forderung von OEVERMANN u. a. (1968, S. 4) soll in der vorliegenden Arbeit so weit als möglich entsprochen werden, wobei neben der Deskription struktureller und dynamischer Aspekte der Familie auch die Explikation "intrapsychischer Mechanismen" auf der Seite des sozialisierten Subjekts im Mittelpunkt steht. Dabei dient als theoretischer Referenzrahmen ein Dreiebenen-Modell, das die Beziehungen zwischen den Variablen strukturiert und die Interdependenzen zwischen den verschiedenen Bereichen verdeutlicht:

FAMILIALE LEBENSLAGEN	→	FAMILIÄRE LERNUMWELT	→	INDIVIDUELLE MERKMALE
Aggregatebene[2]		Gruppenebene		Individualebene

In dieses Grobraster werden theorie- und empiriegeleitet jene Einzelvariablen eingefügt, die eine Variation kindlicher Persönlichkeitsmerkmale bedingen, wobei zu beachten ist, daß die Komplexität des Untersuchungsansatzes ein empirisch handhabbares Maß nicht überschreitet.

Auf der Basis einer ausführlichen Theorie-Diskussion (Kap. 2) und von einer Literaturanalyse ausgehend (Kap. 3), soll zunächst untersucht werden, ob es Variablen des familiären Interaktionssystems gibt, deren Relevanz für den Aufbau und die Genese u n t e r s c h i e d l i c h e r Aspekte der kindlichen Persönlichkeitsstruktur empirisch nachgewiesen ist. Der Versuch, den Themenkomplex von diesem Ansatz her zu bearbeiten, wurde u. a. durch Literatur-Hinweise angeregt, für die der folgende Textauszug beispielhaft ist:

"Je mehr Spielraum die Sachumwelt des Kindes ihm zu eigenständiger Betätigung anbietet, desto größer ist ihr Anregungspotential. Man könnte durchaus ohne Ironie in solchen Fällen

von 'Montessori-Umwelten' sprechen. Ein zusätzliches wichtiges Ergebnis von Untersuchungen zu diesem Problembereich ist die Feststellung, daß in den 'freedom-giving-homes' ... genannten Umwelten nicht allein die Leistungsmotivation der Kinder stärker gefördert wird, sondern die Kinder aus solchen Umwelten auch schöpferischer sind. Allgemein ist auch der sachstrukturelle Entwicklungsstand höher zu veranschlagen" (BARGEL u. a., 1973, S. 18). Mit der Suche nach Sozialisationsbedingungen im familialen Milieu, die quasi "Universalien" darstellen, weil durch sie die Kovariation einer Anzahl pädagogisch-psychologisch bedeutsamer Merkmale auf der Individualebene erklärt werden kann, geht der Verf. im Bezug zu den Autoren aus dem Umkreis von Bloom einen kontrastierenden und zugleich komplementären Weg. DAVE (1963), R. M. WOLF (1964) und WEISS (1969) legen ihren Arbeiten die Annahme zugrunde, daß sich die Gesamtheit der häuslichen Umwelt aufteilen läßt in eine Anzahl von Unter-Umwelten ("subenvironments"), die jeweils spezifisch sind für die Merkmalsvariation in eng umgrenzten Persönlichkeitsbereichen:

"Die 'Educational Environment' wird als eine spezifische Komponente der Gesamtheit der häuslichen Umwelt angesehen. Die häusliche Umgebung beinhaltet eine Vielzahl von Bedingungen und Kräften, die den Entwicklungsverlauf eines Kindes unter verschiedenen Aspekten beeinflussen können. Einige Bedingungen, wie z. B. die Eß- und Sauberkeitsgewohnheiten in einer Familie, können das physische Wachstum des Kindes beeinflussen. Andere Aspekte der häuslichen Umwelt haben direkten Einfluß auf die soziale Entwicklung. Wiederum andere Elemente, wie z. B. elterliche Bildungsaspirationen und der Gebrauch von anregungsreichen Materialien, die dem Kind zur Verfügung stehen, sind für die Entwicklung des kindlichen Leistungsverhaltens bedeutsam. Somit setzt sich die 'educational environment' zusammen aus einer spezifischen Untergruppe von Bedingungen und Pro-

zessen, die im Zusammenhang mit der Schulleistung stehen, und die ein Teil der Gesamtheit der Bedingungen und Prozesse sind, welche die häusliche Umwelt konstituieren" (DAVE, 1963, S. 16; dt. Übers. d. d. Verf.: Originaltext siehe Anhang I).

Das Ziel der genannten Autoren ist es, "gerichtete" Umwelt-Taxonomien zu erarbeiten, deren Inhalt und Struktur durch die jeweilige abhängige Variable determiniert sind. In der vorliegenden Untersuchung sollen jene Parameter der sozialen und räumlich-sächlichen Nahumwelt in den Vordergrund gestellt werden, die trotz der "Gezieltheit" verschiedener Taxonomien in ihnen übereinstimmend zu identifizieren sind. Diese Variablen werden in den Untersuchungsplan aufgenommen und ihr bivariater sowie multivariater Zusammenhang mit kognitiven und affektiven Persönlichkeitsfaktoren wird überprüft. In einem nächsten Analyseschritt ist der Einfluß der Gesamtheit familiärer Merkmale - zusammengefaßt nach den drei Variablenbereichen Erziehungseinstellungen, Erziehungsverhalten, ökologische Bedingungen - auf die "unabhängigen" Kindvariablen Gegegenstand der Untersuchung. Dadurch soll das komplexe Beziehungsgefüge zwischen Umwelt- und Individualdaten so entfaltet werden, daß der Varianzanteil einzelner Wirkgrößen in der Kombination mit anderen Merkmalen bestimmt und damit deren praktische Bedeutung besser eingeschätzt werden kann. Methodisch bedeutet dies die Einbeziehung multivariabler Analysetechniken, durch die u. a. kontextuelle Effekte[3] identifiziert werden können.

Es folgt eine Überprüfung der Prädiktorwirkung von sozialstrukturellen Indikatoren auf die Merkmale der Gruppen- und Individualebene, sowie eine Verknüpfung der drei Modellebenen "Gesellschaft", "Familie", "Persönlichkeit", indem gemeinsame und unabhängige Anteile der Struktur- und Lernumweltvariablen an der Varianz der Kindmerkmale abgeschätzt werden.

Der folgende Teilabschnitt der Untersuchung orientiert sich ebenfalls an dem Dreiebenen-Modell. Zunächst wird der Frage nachgegangen, ob die Stichprobe Subgruppen von Kindern enthält, die in der Beschreibung ihrer familialen Lernumwelt einen hohen Grad an Übereinstimmung erzielen. Dabei werden mit den Ergebnissen der Literaturanalyse im Hintergrund und auf der Basis der erfaßten Familiendaten psychologisch und pädagogisch plausible Syndrome der häuslichen Umwelt entworfen ("Familientypen" i. S. v. LUKESCH, 1975 c, bzw. "Sozialisationstypen" i. S. v. BORCHERT/MASENDORF, 1975) und gefragt, ob sich diese einzelnen Syndrome in den Perzeptionen der Pbn wiederfinden lassen ("hypothesenorientierte Suchstrategie" nach v. EYE/SCHNEEWIND, 1976, S. 34). Personen mit gleicher (bzw. ähnlicher) Syndrom-Wahrnehmung werden zu einer Gruppe (zu einem "Cluster") zusammengefaßt. Methodisch bedeutet dies die Anwendung multivariater Klassifikationsverfahren, durch die aus einem Datensatz eine unbekannte Anzahl qualitativ zusammengehöriger Individuen selegiert werden kann.
Sollten sich einige Personen-Cluster mit einer nicht zu geringen Anzahl von Datenträgern identifizieren lassen, dann schließt sich im nächsten Arbeitsschritt eine differenzierte Wirkungsanalyse dieser clusterspezifischen Konfiguration des häuslichen Milieus auf die individuellen Merkmale der Pbn an. Im Mittelpunkt steht die Frage, ob durch kindperzipierte Konstellationen (personeller und sächlicher Art) von Teilbereichen der familialen Umwelt unterschiedliche Persönlichkeitsstrukturen bzw. Verhaltensdifferenzen der so Erzogenen vorhergesagt werden können.
Bei dem letzten Untersuchungsschritt werden wiederum die Indikatoren der Aggregatebene berücksichtigt. Es wird einerseits der Frage nachgegangen, ob sich "Familientypen" in ihrer Affinität zu bestimmten Strukturmerkmalen unterscheiden, andererseits das Problem geklärt, ob die Zusammensetzung der

Familienkontexte auf Individuen mit unterschiedlichen Positionen innerhalb der Gesellschaftsstruktur in differentiellem Ausmaß wirksam wird. Der letztgenannte Aspekt beschäftigt sich mit dem Nachweis von "Kompositionseffekten" (EIRMBTER, 1977, S. 22). Ein solcher Effekt zeigt sich dann, wenn bei gleicher Perzeption der häuslichen Umwelt (d. h. bei gleichem "Sozialisationstyp") die abhängige Variable (z. B. Intelligenzstruktur) ausgeprägte Unterschiede aufweist, und sich diese Unterschiede aufgrund der Variation von Merkmalen auf der Aggregatebene erklären lassen[4].

Mit der Suche nach perzipierten Sozialisationstypen und der Feststellung ihrer empirischen Bedeutung im Gesamtgefüge des Sozialisationsprozesses werden Anregungen aufgegriffen, die u. a. von BOTTENBERG/FINSTER (1974) formuliert wurden. Beide Autoren betonen den Systemcharakter des Erziehungsgeschehens:

"Neben den zumeist beobachteten Erziehungseinflüssen der Mütter sind auch die der Väter zu berücksichtigen, da die väterlichen Erziehungsmaßnahmen die Entwicklung gewisser Persönlichkeitsbereiche in hohem Maße mitbestimmen. ... Die Erziehungseinflüsse der Mütter und Väter dürfen freilich nicht bloß elementenhaft nebeneinander gesetzt werden, sondern sind als ein System von Einflüssen aufzugreifen, gekennzeichnet etwa durch Konkordanz und Diskordanz, und sind als ein solches System auf mögliche Persönlichkeitseffekte zu verfolgen" (S. 96).

Einen zusätzlichen Hinweis auf die Interdependenz der Variablen gibt SCHNEEWIND (1975, S. 15): "Erziehungspraktiken, -einstellungen und -ziele stehen jedoch keineswegs unverbunden nebeneinander; vielmehr sind die als integrative Bestandteile des gesamten Systems elterlichen Erziehungsverhaltens aufzufassen".

Hier werden diese beiden von Bottenberg/Finster und Schneewind genannten Merkmalskomplexe durch eine dritte Komponente ergänzt, indem neben personellen (Erziehungspraktiken/-einstellungen/-zielen bei Müttern und Vätern) auch materielle (sächlich-

physikalische) Aspekte der häuslichen Lernumwelt in das Bedingungsgefüge einbezogen werden.

1.3 ZIEL DER UNTERSUCHUNG

Das wissenschaftliche Ziel der vorliegenden Erkundungsstudie besteht darin, eine verbesserte Einsicht zu gewinnen in das nomologische Netzwerk der Zusammenhänge zwischen gesellschaftlichen Bedingungen, familialen Sozialisationsprozessen und innerpsychischen Strukturen bei Kindern. Die besonderen Akzente dieser Untersuchung wurden im vergangenen Abschnitt zu verdeutlichen versucht. Sie werden ergänzt durch eine spezifische Fragestellung, die sich aufgrund theoretischer und empirischer Vorarbeiten (HUNT, 1961; TRUDEWIND, 1975; LÖSEL u. a. 1976; LÖSEL, 1978) für das hier erfaßte Datenmaterial anbietet. Gemeint ist das "Konzept des Optimalniveaus" (BRONFENBRENNER, 1976, S. 60), d. h. die Annahme einer theoretisch U-förmigen Beziehung zwischen Komponenten der häuslichen Umwelt einerseits (z. B. elterliches Erziehungsverhalten oder materielle Ausstattung der Wohnung) und Kind-Merkmalen andererseits.

Die skizzierten Untersuchungsschritte werden jedoch nicht nur aus reinem Erkenntnisinteresse unternommen, sondern auch unter dem Gesichtspunkt einer möglichst praktisch-technologischen Verwertbarkeit der Ergebnisse, von denen erhofft wird, daß aus ihnen einige Hinweise auf die systematische Schaffung von kindgemäßen Lernumwelten abgeleitet werden können. Um diesem Ziel einen Schritt näher zu kommen, ist zu prüfen, ob die Ergebnisse der Arbeit zur Klärung folgender Fragen beitragen können:

1. Welche der erfaßten Erziehungsmerkmale haben im Hinblick auf die Erzogenen-Variablen fördernden bzw. retardierenden Charakter?
2. Welche Parameter der sächlich-räumlichen Ausstattung des häuslichen Milieus sind an der Konstituierung einer anre-

gungsreichen Lernumwelt der Kinder beteiligt?

3. In welchem Zusammenhang stehen die bei 1. und 2. genannten Faktoren der häuslichen Umwelt mit Indikatoren von familialen Lebenslagen (z. B. Ausbildungs- und Berufsstand der Eltern, Einkommens- und Wohnsituation der Familie)?

Falls sich die erhofften Resultate einstellen, kann als letzter Schritt deren praxeologische Verwertbarkeit für Beratungs- und Trainingseinheiten mit Eltern und Erziehern überlegt werden. Dieser Gedanke ist im folgenden etwas näher zu erläutern. BRONFENBRENNER (1974) berichtet über enttäuschende Ergebnisse von Programmen zur kompensatorischen Erziehung, im Hinblick auf deren langanhaltende Wirkungen, sofern diese nicht gleichzeitig auf die Einbeziehung der Eltern und des gesamten häuslichen Milieus abzielten. Ähnliche Erfahrungen im therapeutischen Bereich - Kinder neigen dazu, erneut "auffällig" zu werden, wenn sie nach Abschluß der Behandlung in ihrer gewohnten Umgebung ohne die Unterstützung des Therapeuten leben müssen - führten dazu, die Verhaltensmodifikation in die natürliche Umwelt zu verlegen, bzw. die wichtigsten Bezugspersonen des Kindes aktiv in die Betreuung miteinzubeziehen (THARP u. WETZEL, 1975).

Diese Erkenntnisse belegen, daß es fast unumgänglich ist, die familiale Umwelt in Programme zur Förderung der intellektuellen, sozialen und emotionalen Entwicklung von Kindern mitzuberücksichtigen (siehe auch MOLLENHAUER, 1969; OEVERMANN, 1969). Bisher vorliegende Elterntrainingsprogramme haben fast ausschließlich die therapeutische Intervention zum Ziel (siehe z. B. das Übersichtsreferat von O'DELL, 1974, S. 418-433) und beinhalten vorwiegend Übungseinheiten zur direkten Verhaltensbeeinflussung. Erst in den letzten Jahren sind auch Programme bekannt geworden, in denen der prophylaktische bzw. optimierende Aspekt betont wird (G. F. MÜLLER, 1975; PERREZ u. a., 1974; INNERHOFER, 1977; MÜLLER-WOLF u. WARNS, 1977), d. h. die Trainings beschränken

sich nicht auf eine spezifische Problematik, sondern vermitteln u. a. auch allgemeine verhaltenstheoretische Prinzipien, die auf alltägliche Erziehungssituationen transferiert werden können.

Der Verf. ist der Meinung, daß neben diesen unmittelbaren, intentionalen Erziehungseinwirkungen auch die engere und weitere sächlich-materielle sowie soziale Umwelt für die Sozialisation eines Kindes von Bedeutung ist. Aufbau und Genese von Verhaltensdispositionen und Handlungssystemen vollziehen sich nicht nur in den von den Sozialisationsagenten (intentional) beherrschten Bereichen, sondern auch durch (funktional) vorhandene materielle und soziale Gegebenheiten in der Umwelt des Sozialisanden. In Programmen zur Elternausbildung sollte m. E. auch Wissen vermittelt und Handlungskompetenz trainiert werden (durch professionell kontrolliertes Einüben) bezüglich der Möglichkeiten, diese Situationsvariablen zu verändern, um dadurch vielfältig günstige Lernbedingungen in der näheren und weiteren Umwelt eines Kindes schaffen zu können. In diesem Zusammenhang ist zunächst an die Identifizierung von Umwelt-Charakteristika zu denken, die unter zwei Aspekten als "Universalien" zu bezeichnen sind:

1. Sie haben "Breitenwirkung", d. h. sie sind z. B. nicht nur für die Intelligenzentwicklung förderlich, sondern auch für die Ausformung eines realistischen Selbstkonzepts und anderer positiv zu bewertender Kindvariablen.
2. Umgesetzt in Empfehlungen und Übungseinheiten zur Verbesserung von Erziehungspraxis, sprechen sie nicht nur Eltern aus materiell priviligierten Schichten unserer Bevölkerung an.

Weiterhin ist nach jenen Umweltmerkmalen zu suchen, die unter möglichst wenig Druck und Zwang auf das Kind und ohne die Eltern in ihren Möglichkeiten zur Mitarbeit zu überfordern, eine positive Entwicklung in den hier erfaßten Persönlichkeitsbereichen unterstützen. Gemeint sind Bedingungen, wie sie z. B. im Projekt

"School and Home: Focus on Achievement" von SMITH (1968, S. 87-107) den Eltern (vornehmlich Schwarze, niedriges Einkommen) vorgeschlagen und mit ihnen trainiert wurden: regelmäßig in der Gegenwart des Kindes lesen (Eltern als Modell), dem Kind vorlesen und zuhören, es ermutigen und loben, dafür sorgen, daß es zu Hause eine ruhige Zeit gibt (Fernseher und Radio ausschalten), in der gelernt werden kann. "Anstatt unmittelbar an der Belehrung des Kindes beteiligt zu sein, wurden die Eltern gebeten, eine unterstützende Rolle zu spielen, die erzieherischen Aktivitäten zu verstärken, aber nicht direkt an ihnen teilzunehmen. ... Das bedeutete, daß jeder Vater und jede Mutter die gestellte Aufgabe erfüllen konnte, ohne daß es nötig war, den Lehrstoff der einzelnen Schulfächer zu beherrschen" (BRONFENBRENNER, 1974, S. 117).

Dem Verf. ist bewußt, hier Untersuchungsziele formuliert zu haben, die innerhalb des Dreiebenen-Modells (siehe S. 10) erst auf relativ fortgeschrittener Stufe einsetzen:

"Wenn durch familien- oder schulpolitische Maßnahmen (wie Elternberatung, Vorschulerziehung, kompensatorische Erziehung usw.) auf eine Veränderung von Form und Inhalt der sozialisatorischen Interaktion in diesen Instanzen abgezielt wird, dann kann zwar die Gestaltung des Sozialisationsprozesses in einigen Bereichen und Dimensionen noch deutlich beeinflußt werden, gleichzeitig läßt sich aber auf diese Weise die Wirksamkeit der vorgelagerten Determinanten nicht ausschalten. Per saldo sind deshalb nur begrenzte und partikulare Veränderungen der Sozialisation erreichbar; außerdem werden die Konstitutionsbedingungen des Gesamtprozesses der Sozialisation kaum tangiert" (HURRELMANN, 1976, S. 26).

Dieser Kritik kann die Bemerkung von BRONFENBRENNER (1976 a) gegenübergestellt werden, daß Veränderungsprozesse im Rahmen der familiären Sozialisation kaum ohne Konsequenzen für die o. g. "vorgelagerten Determinanten" bleiben können. Es ist anzunehmen, daß mit Veränderungen im erzieherischen Verhalten auch gesell-

schaftliche Veränderungen einhergehen.
Außerdem ist es m. E. wichtig, daß Erziehern, Beratern und Psychologen, die in der konkreten Situation aufgefordert sind direkt und unmittelbar zu agieren, für diese Berufsaufgaben sukzessive Handlungswissen auf empirischer Grundlage verfügbar gemacht wird. Die vorliegende Untersuchung soll einen Beitrag zu diesem Aufgabengebiet leisten.

1.4 BEGRÜNDUNG DES UNTERSUCHUNGSANSATZES

Wie bereits erwähnt, wird im empirischen Teil dieser Arbeit der Einfluß von Umweltfaktoren auf eine Anzahl psychologisch-pädagogisch bedeutsamer Kindvariablen untersucht. Im Mittelpunkt steht das schulische Lern- und Leistungsverhalten und eine Reihe weiterer Merkmale - Intelligenz, kognitive Stile, Leistungsmotivation, Angst, Selbstkonzept - von denen aufgrund vorliegender Untersuchungsergebnisse eine mehr oder weniger deutliche Beziehung zur Schulleistung angenommen werden kann.
Die Explikation dieses Bezugspunktes (der "abhängigen" Variablen) hat neben dem deskriptiv-analytischen (siehe Kap. 4) auch einen normativen Status, indem dadurch die Position des Verf. unter dem Gesichtspunkt der von ihm vertretenen Sozialisationsziele offen gelegt wird.
Bei der Auswahl der genannten Ziele wurde - wie im FAMILIENBERICHT (1975, S. 42) zu der bisherigen Forschung im Bereich familialer Sozialisation kritisch bemerkt wird - "sehr pragmatisch" vorgegangen. Ausgangspunkt sind bestimmte Standards, von denen angenommen wird, daß sie unter dem gegenwärtigen sozioökonomischen und soziokulturellen Entwicklungsstand unserer Gesellschaft funktional notwendig sind, weil ohne sie individueller und gesellschaftlicher "Bestand" gefährdet wären.
Diese Aussage soll am Beispiel des schulischen Leistungsverhaltens verdeutlicht werden.
Unter dem individuellen, psychohygienischen Aspekt gilt, daß ein in der Schule erfolgreiches Kind sich wahrscheinlich psy-

chisch vorteilhafter entwickelt, weil es häufiger Erfolge erfährt, Anerkennung genießt und in schulischer Hinsicht weniger Repressionen seitens der Eltern ausgesetzt ist als ein Kind, das den schulischen Anforderungen nur ungenügend nachkommen kann. Gestützt werden diese Argumente durch eine Statistik, die LEMPP (1973) mitteilte, nach der jeder dritte Patient im Schulalter wegen "Schulproblemen" oder "Schulversagen" zum Kinderarzt bzw. -psychiater kommt.

Die gesellschaftliche Perspektive des Schulleistungskomplexes kann hier nur durch einige Schlagworte angedeutet werden; zum gegenwärtigen Zeitpunkt: Numerus-clausus-Problem, Arbeitslosigkeit, Mangel an Ausbildungsplätzen und damit verbundener "Verdrängungseffekt"; in der Zukunft: Auswirkungen des Geburtenrückgangs bei ständig sinkendem schulischen Leistungsniveau (siehe BRONFENBRENNER, 1975, für die USA; eine ähnliche Analyse ist mit dem entsprechenden Zeitverzögerungsfaktor auch für die Bundesrepublik zu erwarten) und zunehmendem Bedarf an qualifizierten Arbeitskräften.

Für die anderen Merkmale ließe sich in ähnlicher Weise argumentieren. Es kann an dieser Stelle darauf verzichtet und auf die Ausführungen im FAMILIENBERICHT (1975, S. 13 f. und S. 42 f.) verwiesen werden.

Mit dem Bemühen, die der Arbeit zugrunde liegenden Sozialisationszielvorstellungen offen zu legen, ihren pädagogisch-psychologischen sowie gesamtgesellschaftlichen Bezug anzudeuten und damit den gewählten Untersuchungsansatz zu begründen, sollte vermieden werden, daß Wertentscheidungen, die zur Variablenauswahl geführt haben, unausgesprochen und unreflektiert in die Untersuchung eingehen.

Es ist anzunehmen, daß die vorgetragenen Gedanken leicht mißverstanden werden können. So lassen sich z. B. die Ausführungen zur Schulleistung dahingehend interpretieren, daß gegenwärtige Lerninhalte und Leistungsnormen des Schulsystems mit

Unterstützung wissenschaftlicher Untersuchungen zu legitimieren sind. Der Verf. wollte mit seiner normativen Entscheidung und dem daraus entwickelten Untersuchungsansatz jedoch nicht die Notwendigkeit der permanent zu stellenden Forderung nach Legitimationsbeweisen für konkrete Leistungsziele und Curriculum-Inhalte in Frage stellen, sondern ausschließlich die prinzipielle Bedeutung des schulischen Lernerfolgs als Sozialisationsziel in unserer Gesellschaft betonen.

2. BEGRIFFLICH-THEORETISCHE GRUNDLAGEN

In dem folgenden Abschnitt wird versucht, einige für die Arbeit wesentliche Begriffe zu erörtern und den theoretischen Rahmen für den Empirie-Teil dieser Untersuchung abzustecken.
Zunächst geht es weniger darum, den bereits vorhandenen Fundus aus diesem Forschungsgebiet noch einmal zu ordnen und systematisch darzustellen. Diese Übersichten und kritischen Analysen geben zu Fragen der Sozialisationsforschung u. a. CLAUSEN, 1968; FEND, 1969; GOSLIN, 1969; MOLLENHAUER, 1969; ZIGLER/CHILD, 1969; PRESSEL, 1970; GOTTSCHALCH u. a., 1971; CAESAR, 1972; COMBE, 1972; FRÖHLICH/WELLECK, 1972; ROLLF, 1972; HABERMAS, 1973; WALTER, 1973; und zum Bereich der ökologischen bzw. Umweltpsychologie z. B. BARKER, 1968; CRAIK, 1970; PROSHANSKY u. a., 1970; WOHLWILL, 1970; ALTMANN, 1973; ITTELSON u. a., 1974; KAMINSKI, 1976; GRAUMANN, 1978: Vielmehr sollte versucht werden, auf dem Hintergrund der hier genannten Literatur, die eigenen erarbeiteten Positionen zu skizzieren und zu begründen.

2.1 EXPLIKATION ZENTRALER BEGRIFFE

2.1.1 Sozialisation, Erziehung, Entwicklung

Obwohl der Begriff **Sozialisation** in der wissenschaftlichen Literatur seit Jahrzehnten verwendet wird (CLAUSEN, 1968), in verschiedenen Wissenschaftsdisziplinen (Anthropologie, Pädagogik, Soziologie, Psychologie) zunehmend an Bedeutung gewonnen hat und inzwischen auch in die alltägliche Umgangssprache integriert worden ist, kann von einer allgemein

verbindlichen definitorischen Abklärung nicht gesprochen werden:

"Heute setzen sich praktisch alle Wissenschaften, die sich mit dem Menschen beschäftigen, mit dem Begriff Sozialisation und den in ihm eingefangenen theoretisch-konzeptionellen Vorstellungen auseinander. Gleichwohl ist die Definition des Begriffs in den verschiedenen beteiligten wissenschaftlichen Disziplinen und manchmal auch noch zwischen unterschiedlichen theoretischen Positionen innerhalb einer einzelnen Disziplin nicht einheitlich und eindeutig" (HURRELMANN, 1976, S. 15).

Wird dieser Begriff nicht beliebig gedehnt und überladen, ist er m. E. trotzdem geeignet, jene Prozesse zu charakterisieren, die in vorliegender Arbeit untersucht werden sollen. Er akzentuiert wie kein anderer vergleichbarer Terminus (s. u.) die Soziogenese des Verhaltens und beschreibt Persönlichkeitsentwicklung als Transaktion (i. S. einer wechselseitigen Beeinflussung) mit der gesellschaftlich vermittelten sozialen Lebensumwelt. Im Verlauf dieser Transaktion lernt das heranwachsende Individuum - durch den Umgang mit Sozialpartnern und in Auseinandersetzung mit der durch diese Sozialpartner gestalteten physikalisch-materiellen Umwelt - gesellschaftlich handlungsfähig zu werden.

In einer kurzen Formulierung zusammengefaßt, liegt der Arbeit das Verständnis von Sozialisation als (nie abgeschlossener) Prozeß transaktional-sozialen Lernens zugrunde. Diese Auffassung steht im Einklang mit Formulierungen von NICKEL (1976) und FATKE (1977), die den transaktionalen Aspekt als das entscheidende Grundcharakteristikum des Sozialisationsprozesses hervorheben, sowie mit der klassischen Definition von ZIGLER/CHILD: "Socialization is a broad term for the whole process by which an individual develops, through transaction with other people, his specific patterns of socially relevant behavior and experience" (1969, S. 474).

Dagegen wird hier E r z i e h u n g, in Übereinstimmung mit

der einschlägigen Literatur (z. B. CLAESSENS, 1962; WURZBACHER, 1963; DURKHEIM, 1972; KAMPER, 1974; HURRELMANN, 1976), als ein Prozeß verstanden, in dem Mitglieder einer Gesellschaft durch intentionale Aktivitäten und Vorkehrungen die Persönlichkeitsentwicklung heranwachsender Generationen beeinflussen. Diese Auffassung über die Beziehung der beiden Termini Sozialisation und Erziehung zueinander ist identisch mit der von PRESSEL (siehe auch HURRELMANN, 1976, S. 15 f.), "daß Sozialisation gegenüber Erziehung der weitere Begriff ist, der im Vergleich mehrere Aspekte in einem umfassenden Konzept, an dem zahlreiche Wissenschaften mitarbeiten, enthält. Erziehung als intentionale, institutionalisierte (und professionalisierte) Planung und Vermittlung von Lernprozessen bildet einen Sonderfall von Sozialisation ..." (1970, S. 128).
Der Begriff E n t w i c k l u n g ist m. E. komplexer als der Terminus Sozialisation. Er wird in der Literatur häufig dann verwendet, wenn das Zusammenwirken von exogenen (Umwelt-) Komponenten und endogenen (Anlage-) Faktoren bei der Genese des Phänotyps diskutiert wird. Hier wird die Auffassung von OERTER (1977, S. 22) übernommen, daß eine Trennung von Entwicklung und Sozialisation nicht möglich ist und auch GEULEN (1974, S. 424) ist in diesem Sinne zu verstehen: "Es besteht ... kein Widerspruch sozialisationstheoretischer Annahmen zum Phänomen der 'Entwicklung', sofern mit dieser Kategorie nicht eine biologische Ausreifung, sondern die innere Verarbeitung von Erfahrungen gemeint ist".
Mit HURRELMANN (1976, S. 15 f.) wird vorgeschlagen, den Begriff Sozialisation jedoch nur "zur Bezeichnung der Persönlichkeitsentwicklung selbst, sofern diese durch Umweltfaktoren bestimmt wird", zu verwenden.

2.1.2 Ökologie

Verglichen mit Biologie (DARWIN, 1859; HAECKEL, 1866) und Soziologie (PARK u. BURGESS, 1921; Mc Kenzie, 1925) sind "ökologische

Perspektiven in der Psychologie" (der Titel eines Symposium-Berichts, den GRAUMANN 1978 herausgegeben hat) erst relativ spät diskutiert worden (Ausnahmen: HELLPACH, 1924; LEWIN, 1943), dann jedoch in einer fast verwirrenden Begriffsvielfalt: "ecological psychology" (BARKER, 1968), "ecobehavioral science" (BARKER, 1969), "ökologische Psychologie" (BOESCH, 1971), "environmental psychology" (PROSHANSKY, 1972), "behavioral ecology" (WILLEMS, 1973), "social ecology" (MOSS & INSEL, 1974), "Sozialökologie" (WALTER, 1975), "Umweltpsychologie" (KAMINSKI, 1976).

Trotz der Verschiedenheit in der Bezeichnung dieser neuen Perspektive ist eine Gemeinsamkeit feststellbar: "die Thematisierung der konkreten Alltagsumwelt als Bedingung der Möglichkeit menschlichen Erlebens und Verhaltens" (KRUSE, 1978, S. 171). Konkrete Alltagsumwelt wird von verschiedenen Autoren unterschiedlich konzeptualisiert. BARKER (1968), der die ökologische Psychologie unterteilt in eine psychologische (d. h. wahrgenommene und dementsprechend beeinflußte) und eine ökologische (d. h. objektive, vor aller Wahrnehmung vorhandene) Umwelt, schließt den psychologischen, subjektiv perzipierten Verhaltenskontext aus der Betrachtung aus. Einzelpersonen mit molekularen Verhaltensweisen, individuellen Normen, Motiven und Werthaltungen gehören nicht zu seiner ökologischen Psychologie. Für ihn sind Individuen als Träger von Rollen bzw. als Mitglieder von Gruppen prinzipiell austauschbare Elemente eines institutionellen Systems. Sie repräsentieren verschiedene Status-Ebenen innerhalb dieser Institution und ihre Handlungen sind ausschließlich von der Zugehörigkeit zu einem Systemteil - dem sog. "behavior setting" - determiniert. Die spezifische Aufgabenstellung der ökologischen Psychologie besteht darin, Verhalten in Abhängigkeit von strukturellen Bedingungsfaktoren einer institutionellen Umwelt zu untersuchen.

Als Beispiel sei hier die von Barker und seinen Mitarbeitern ent-

wickelte Theorie des "undermanning" genannt (BARKER u. WRIGHT, 1955; BARKER, 1960) und darauf basierende empirische Arbeiten, wie z. B. "Big school, small school" (BARKER u. GUMP, 1964). Im Mittelpunkt der Theorie steht die Annahme, daß sämtliche "behavior settings" Funktionen zu erfüllen haben, die sie nur mit einer spezifischen personellen Ausstattung einlösen können. Bei einem optimalen "manning" ist die Anzahl der Mitglieder eines "setting" gleich der Anzahl der zur Verfügung stehenden Rollen. Ist ein "setting" personell unterbesetzt, stehen die Mitglieder unter permanentem Druck, eine größere Vielzahl von Aufgaben zu übernehmen, länger zu arbeiten, mehr Verantwortung zu tragen, als unter der Bedingung einer optimalen Personalausstattung. In "Big school, small school" überprüften Barker und Mitarbeiter diese theoretischen Annahmen, indem sie Beziehungen zwischen Schulgröße, der daraus resultierenden Vielfalt an Verhaltensangeboten sowie Schülermerkmalen (z. B. Bereitschaft offiziellen Leistungsanforderungen zu genügen, soziales Engagement, Bereitschaft Verantwortung zu tragen etc.) untersuchten.

PROSHANSKY, ITTELSON u. RIVILIN (1970), Begründer der sog. "Environmental Psychology", versuchen in einem anderen Sinn die Umwelt als Korrelat menschlichen Verhaltens und Erlebens zu analysieren, nämlich primär als "physical setting":

"Environmental psychology can be defined as the study of the relations among the behavior and experinence of humans and the nature and organisation of physical environments or settings (PROSHANSKY, 1972, S. 452). Dabei wird betont, daß diese physische Umwelt von Menschen geordnet und definiert ist ("built" environment) ohne jedoch eine soziale Komponente im Wirkgefüge explizit zu berücksichtigen:

"The physical environment refers to the complexity that constitutes any physical setting in which men live, interact, and engage in activities for either brief or extended periods. It is the system of instrumental objects and life-supporting con-

ditions organized in space and time to support and mediate the behavior and experience of the individual alone and in relation to other individuals" (PROSHANSKY, 1974, S. 542).

Für einen ökologischen Ansatz in der Entwicklungs- und Sozialpsychologie - insbesondere bei der Erforschung von Sozialisationsprozessen - ist m. E. der Ökologie-Begriff Barkers sowie der von Proshansky u. a. zu eng. Neben strukturellen Elementen und räumlich-materiellen Bedingungen sind auch individuelle Charakteristika der in einem konkreten Lebens- und Lernkontext (Spielplatz, Klassenzimmer, Wohnung) handelnden Personen zu berücksichtigen. Der Verf. schließt sich hier der Meinung von TRUDEWIND an, daß "für die Sozialisationstheorie ... die Eltern von entscheidender Bedeutung(sind), und zwar nicht als austauschbare Rollenträger oder wegen ihrer biologischen Ähnlichkeit, sondern in ihrem individuellen Verhalten, durch das weite Bereiche des kindlichen Lebensraumes und der kindlichen Erfahrungs- und Erlebnismöglichkeiten präformiert sind" (1978, S. 38). D. h. häusliche Umwelt ist in einem wesentlichen Umfang von den Eltern gestaltet; die Wirkungen und Produkte ihres Verhaltens sind immer präsent (z. B. Einrichtung und Ausgestaltung der Wohnung). Außerdem haben Eltern bestimmte kulturelle (Lesen, Theaterbesuche), gesellschaftliche (Freundeskreis) und Freizeit-Gewohnheiten. Ihr Verhalten in diesen Bereichen kann für die Kinder Modellcharakter haben, ohne daß es direkt (bewußt, intentional) auf Sozialisationseffekte ausgerichtet ist. In dem hier beschriebenen Sinn, d. h. erweitert um eine soziale Komponente, wird in dieser Arbeit der Ökologie-Begriff, und synonym der Terminus "Umwelt", verwendet. Besonders bei der operationalen Erfassung (siehe Kap. 4) muß betrachtet werden, daß der Mensch/Umwelt-Bezug aus zwei miteinander verschränkten Komponenten besteht:

- aus dem Verhältnis des Menschen zu seiner (biologisch-) sozialen Umwelt und

- aus dem Verhältnis dem Individuum zu seiner (abiotisch-) dinglichen Umwelt.

Abschließend sei angemerkt, daß der Ökologie-Begriff nicht dazu verwendet werden sollte, um eine neue, eigenständige Disziplin innerhalb der Psychologie zu etablieren, sondern eine erweiterte theoretische und methodische Vorgehensweise in verschiedenen Teilbereichen dieser Wissenschaft anzeigt (siehe Beiträge in GRAUMANN, 1978), die "ökologische Perspektive" oder "ökologische Orientierung" genannt werden kann (so z. B. WILLEMS u. RAUSCH, 1969; PAWLIK, 1975; STAPF, 1976; GRAUMANN, 1978). Diese Erweiterung der Perspektive bedeutet z. B. für die Sozialpsychologie - die nach GRAUMANN (1974) fast ausschließlich interpersonal orientiert war, und in der Dinge (Sachen) trotz ihrer sozialen Signifikanz kaum Beachtung fanden - daß Umwelt auch heißt "umgeben sein von Dingen (wie Gebrauchsgegenständen, Möbeln, Bildern, Häusern), ohne die ein großer Teil menschlichen Verhaltens und, vor allem, soziale Interaktion nicht denkbar wäre" (1976, S. 24).

Ergänzungen für die gesamte psychologische Forschungsmethodik, die sich aus einer um die ökologische Perspektive erweiterten Sichtweise ergeben (nichtexperimentelle Feldforschung neben experimentellen und psychometrisch-reaktiven Verfahren) diskutieren STAPF (1976, S. 32 ff.), sowie BRONFENBRENNER mit seinem "ökologischen Modell", das den Schwerpunkt legt "auf die gleichzeitige, nicht additive Wirkung eines Bündels von unabhängigen Variablen, die in nichtlinearer Weise zusammenspielen und ein integriertes System (LEWIN, 1935) bilden" (1976 a, S. 207).

2.2 ZUR THEORIEDISKUSSION IN DER SOZIALISATIONSFORSCHUNG

Im folgenden Abschnitt wird versucht, den aktuellen Stand theoretischer Diskussionen im Bereich der Sozialisationsforschung zu skizzieren und durch zusammenfassende Darstellungen der Theorie-Entwürfe verschiedener Autoren zu verdeutlichen. Ziel

ist es, mit Hilfe bereits vorliegender theoretischer Erkenntnisse und theoriekritischer Erörterungen einen Referenzrahmen für die eigene empirische Arbeit zu gewinnen.
Die Ausführungen erheben nicht den Anspruch auf Vollständigkeit. Die Auswahl der einzelnen theoretischen Paradigmen geschah nach dem Kriterium ihrer Relevanz für bestimmte "Klassen", in die sich zur Zeit diskutierte theoretische Entwürfe nach Meinung des Verf. einteilen lassen.

2.2.1 Versuch einer Darstellung gegenwärtiger Tendenzen

"Es ist keine originelle Feststellung, daß auf dem Gebiet der Sozialisation die Frage nach einer integrierten und allgemeinen Theorie das vielleicht interessanteste Problem darstellt, vor dem wir heute stehen. Eine empirisch fundierte Theorie ist notwendige Voraussetzung dafür, die höchst komplexen Bedingungen der Sozialisation in dieser Gesellschaft bewußt zu machen und ihrer unkontrollierten Naturwüchsigkeit zu entreißen".
Dieses Zitat von GEULEN (1973, S. 85) charakterisiert auch zum gegenwärtigen Zeitpunkt das Kardinalproblem in der Sozialisationswissenschaft. Gleichzeitig kann jedoch nicht der tatsächliche Fortschritt dieses Wissenschaftszweiges verkannt werden, der sich m. E. fast ausschließlich aufgrund einer verfeinerten Methodik vollzog, besonders der empirischen Techniken für die Sammlung und Strukturierung von Daten.
Mit der eher technologischen Innovationen konnte die theoretische Fundierung jedoch nicht Schritt halten. Es existieren bisher Ansätze modellhafter Art, mit jeweils spezifischem Objektbereich und unterschiedlichem Allgemeinheitsgrad: Strukturell-funktionale Rollen- und Handlungstheorien, interaktionistische, systemtheoretische und sozioökonomische Ansätze, Beiträge aus der Verhaltensforschung, der Psychoanalyse, sowie der Entwicklungs- und Sozialpsychologie (siehe ausführliche Darstellungen u. a. bei FREY, 1974; HURRELMANN, 1974; KAMPER,

1974).

Der hier skizzierte Theorie-Pluralismus ist nicht identisch mit einer systematischen Komplexität. Ein integrierender und allgemeiner Bezugsrahmen, welcher der Variablenvielfalt des Forschungsgebietes gerecht wird, kann erst dann entstehen, wenn die Austausch- und Komplementaritätsverhältnisse zwischen verschiedenen Ansätzen als Systemeinheiten abgeklärt sind, diese also, ohne als einzelne Elemente zu verschwinden, in einen Theorie-Vorschlag höheren Allgemeinheitsgrades aufgenommen werden. Ob eine solche umfassende und integrierende Rahmentheorie in naher Zukunft vorgelegt werden kann, ist angesichts des Entwicklungsfortschritts in der empirischen Sozialisationsforschung und ihrer Teildisziplinen fragwürdig. Das immense Anwachsen von Forschungsergebnissen und die permanente Diskussion neuer Ansätze - in jüngster Zeit z. B. der Situationismus (BAUMGÄRTEL, 1979) oder der Transaktionalismus (NICKEL, 1976; FATKE, 1977), der eine Dynamisierung (=Abbildung prozeßhafter Verläufe) in der Theorienbildung zur Folge haben müßte - sind Argumente für die hier geäußerte Skepsis.

Der augenblickliche Stand der theoretischen Diskussion läßt sich m. E. durch drei Hauptrichtungen repräsentieren, die in den folgenden Abschnitten erörtert werden.

2.2.1.1 Komplexe Theorie-Entwürfe

Den Versuch, eine "kombinierte" Theorie gesellschaftlich organisierter Sozialisation zu entwerfen, die den o. g. Kriterien entspricht, unternimmt z. B. HURRELMANN (1974, S. 13 ff.). In ihr sollen durch die Integration von interaktionistischen, systemtheoretischen und sozioökonomischen Elementen sowohl die Entwicklung der gesellschaftlichen Rahmenbedingungen von Sozialisationsprozessen als auch die unmittelbaren Organisationsformen und -folgen dieser Prozesse einer wissenschaftlich fundierten Analyse zugänglich gemacht werden. Das Gerüst für diese

umfassende Konzeption bildet ein gesellschaftlicher (sozioökonomischer) Ansatz, der Sozialisationsprozesse - unter Berücksichtigung historischer, ökonomischer und kultureller Faktoren - einbezieht in eine Theorie der Entwicklung industrieller Gesellschaften. Kurz skizziert geht Hurrelmann davon aus, daß man heutige westliche Industriegesellschaften als Systeme eines staatlich geregelten Kapitalismus analysieren kann, in denen sich das Erziehungssystem zunehmend dem ökonomischen System unterordnet, d. h. Entwicklung und strukturelle Differenzierung des Erziehungssystems sind deutliche Antworten auf Bedürfnisse der technologischen Gesellschaft. Innerhalb des Sozialisations- und Erziehungssektors wird, durch Hinweise auf das Grundrecht der Chancengleichheit und den Bildungsanspruch für jedermann, zunehmende staatliche Reglementierung dadurch begründet, daß in der Familie heute nur noch in begrenztem Umfang jene Sozialisationsleistungen erbracht werden können, die gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Anforderungen (sozioökonomischen "Sachzwängen", vgl. DAHRENDORF, 1965) adäquat sind. Dieser "Qualifikationsdruck", als Ursache der Aktivierung staatlicher Planungsbemühungen im Erziehungsbereich, wird jedoch von Hurrelmann in Frage gestellt und mit BAETHKE (1972) von einem "Legitimationsdruck" gesprochen. Der Legitimationsdruck, für den weite Kreise der Bevölkerung verantwortlich zu machen sind, ist die Ursache von bildungspolitischen Reformmaßnahmen der letzten Jahre: "Aus diesen Begründungszusammenhängen leitet sich ein mitunter hoher Legitimationsdruck ab, den einzulösen die staatliche Bildungspolitik zumindest in Ansätzen und zumindest zum Schein gezwungen ist, will sie die Loyalität meinungsbildender Bevölkerungsschichten in die Gerechtigkeit, Effektivität, Krisensicherheit usw. des Erziehungs- und des gesamten politischen Systems nicht erschüttern. Auf solche Zusammenhänge aufmerksam gemacht und sie in einen soziologischen Theorieansatz einbezogen zu haben, ist eine der wichtigsten Leistungen

des hier diskutierten Ansatzes sozioökonomischer Strukturtheorien industrieller Gesellschaften" (HURRELMANN, 1974, S. 30).

Um das gesamte Spektrum faktisch ablaufender Sozialisationsprozesse in verschiedenen Bereichen einer Gesellschaft hinreichend erklären zu können, sind nach Hurrelmann systemtheoretische und interaktionistische Elemente in das umfassende Theorienkonstrukt einzubeziehen:

"Die Systemtheorie begreift das Erziehungssystem als ein zentrales 'ausdifferenziertes Subsystem' industrieller Gesellschaften, das in sehr komplizierten und delikaten Beziehungen zu anderen sozialen Systemen steht. Sie ist in der Lage, Veränderungen dieses Interdependenzensystems zu erfassen, etwa die Reaktionen des Erziehungssystems auf Veränderungen des umgreifenden Gesellschaftssystems oder auch die Funktionen und Folgen sozialer Prozesse im Erziehungssystem für die Umweltsysteme zu thematisieren" (HURRELMANN, 1974, S. 24).

Außerdem ist es möglich, mit dem Begriffsinventar der Systemtheorie, Eigengesetzlichkeiten innerhalb des Erziehungssystems zu beschreiben.

Die Einbeziehung interaktionistischer Theorie-Elemente macht eine detaillierte Analyse von Interaktions- und Kommunikationsprozessen innerhalb von Erziehungseinrichtungen möglich. Der interaktionistische Ansatz (nach G. H. MEAD, 1934) geht davon aus, daß der Mensch mit Hilfe von Sprache bewußt handelt und durch Kommunikation mit anderen Individuen soziale Wirklichkeit "vereinbaren" bzw. "konstruieren" kann. Soziales Handeln basiert auf signifikanten Symbolen, deren Bedeutungen kulturell festgelegt sind. Im gegenseitigen Mitteilen dieser Bedeutungen erlangt der einzelne ein Bewußtsein seiner selbst. Er erfährt, wie andere ihn sehen, nimmt dieses Bild in sich auf und wird sich selbst aus der Sicht der anderen bewußt. "Ich-Identität" entsteht durch die Tatsache, daß in der Kommu-

nikation das Individuum zu sich selbst (reflexiv) in Distanz treten kann und lernt, verschiedene soziale Umwelterwartungen (Rollenanforderungen), die in einem Spannungsverhältnis zueinander stehen, auszubalancieren.
Schematisch zusammengefaßt kann Hurrelmann's Vorschlag einer "kombinierten" Theorie gesellschaftlich organisierter Sozialisation wie folgt dargestellt werden:

SOZIOÖKONOMISCHER ASPEKT	- SYSTEMTHEORET. ASPEKT	- INTERAKTIONISTISCHER ASPEKT
Gesamtgesellschaftliche Rahmenbedingungen	u.a. Erzieh.-system 1. Interdependenzen mit anderen Teilsystemen 2. Innersystemische Eigengesetzlichkeiten	Kommunikationsstrukturen innerhalb von Erziehungsinstitutionen

Dabei ist nach Hurrelmann zu berücksichtigen, daß die Verbindung der o. g. Bereiche nicht i. S. einer geradlinigen und mechanisch ablaufenden Einwirkung der gesellschaftlichen Strukturen über das Erziehungssystem auf das Individuum zu verstehen ist, sondern daß die sozialen Anforderungen der Gesellschaft nur durch "komplexe Brechungen" in das familiäre oder schulische Sozialsystem hineinwirken und von dort nur wiederum durch weitere wissenschaftlich noch zu erforschende Filterungen in die Persönlichkeitsstruktur eines Individuums gelangen.
Eine detaillierte kritische Würdigung des von Hurrelmann vorgeschlagenen Theorie-Konzepts (sowie der später zu diskutierenden Ansätze) würde über den Rahmen dieser Arbeit hinausgehen. Nur ein Aspekt sei genannt, der auch für andere, von

der makrosoziologischen Ebene ausgehende theoretische Entwürfe gilt - ihr vorwiegend deskriptiver Charakter, der die Entwicklung explikativer, empirisch überprüfbarer Aussagen erschwert.

Die Möglichkeit, umfassende (d. h. nicht nur auf kleine Datenbereiche beschränkte) Wechselbeziehungen zwischen Theorie und Empirie herstellen zu können, war u. a. ein wesentlicher Gesichtspunkt für FREY (1973, 1974, 1975, 1976) ein sog. "mikrosoziologisches Sozialisationsmodell" vorzulegen, das einen allgemeinen und verschiedene Teiltheorien integrierenden begrifflichen und theoretischen Bezugsrahmen für die Erklärung von Sozialisationsprozessen darstellen soll. Die Bezeichnung "mikrosoziologisch" verdeutlicht, daß es dem Verfasser darauf ankommt, Sozialisationsvorgänge auf der personenbezogenen Ebene zu skizzieren.

Ausgangspunkt ist die Überlegung, daß Sozialisationsinhalte stets funktional sind. In komplexen Gesellschaften zeigt sich, daß eine eindeutige funktionale Beziehung zwischen einzelnen Sozialisationsprozessen und gesamtgesellschaftlichen Zielen nur noch auf einem äußerst abstrakten Niveau hergestellt werden kann. Ein Merkmal komplexer Gesellschaften ist es, daß Subsysteme (Subkulturen) existieren, die z. T. relativ unabhängig vom Gesamtsystem sind. Die wichtigsten Sozialisationsprozesse finden in diesen kleineren Systemeinheiten (Familie, Arbeitsplatz, Nachbarschaft) statt und sind in der Regel auf dieser Ebene Gegenstand empirischer Analysen. Durch funktionale Zuordnung dieser Sozialisationsprozesse zu den Bedürfnissen des gesellschaftlichen Gesamtsystems entsteht allenfalls ein Artefakt, welches zwar mit dem Modell des betreffenden Sozialisationswissenschaftlers konsistent ist, dem jedoch das empirische Korrelat fehlt. Deshalb kann eine Festlegung des sozialen Bezugsrahmens, auf den sich Sozialisationsprozesse beziehen, erst bei der konkreten empirischen Fragestellung geschehen.

Als analytischen Bezugspunkt auf der Ebene mikrosoziologischer Sozialisation wählt Frey unmittelbare Interaktionsprozesse, durch die Rollenerwartungen in Übereinstimmung gebracht, werden mit Rollenverhalten bzw. Einstellungen.
Rollenerwartungen als Artikulation der Werte und Normen eines sozialen Systems, haben den Status einer unabhängigen Variable, denen als abhängige Variable das Rollenverhalten gegenübersteht. Die Diskrepanz des offenen Rollenverhaltens zur Rollenerwartung markiert den Ausgangspunkt, Konformität den Endpunkt einer Sozialisationssequenz, wobei zwischen Verhaltenskonformität als offenem und Einstellungskonformität als verdecktem Sozialisationseffekt unterschieden wird. Weitere Elemente des interaktionszentrierten Sozialisationsmodells sind interne Determinanten des Sozialisanden (z. B. Rollenselbstdeutung), Merkmale des sozialen Systems (z. B. Gruppendruck) und situative Variablen. Von ihnen hängt ab, wie reibungslos ein Sozialisationsprozeß verläuft.
Die folgenden Annahmen bezeichnet FREY (1975, S. 35 ff. und 1976, S. 38 ff.) als integrative Bestandteile seines Modell-Entwurfs:
1. Die in einer Sozialisationssituation handelnden Individuen werden als informationsverarbeitende Systeme konzipiert.
Die Informationsverarbeitung läßt sich in mindestens vier Teilprozesse gliedern:
a. Selektives Wahrnehmen externer Information;
b. Speichern von Information (Gedächtnis);
c. Abrufen von Informationen;
d. Entscheiden über die Abgabe von Informationen - durch offenes Verhalten - unter Einschalten der Prozesse a. und c.

"Die Darstellung des Sozialisanden als flexibles System bedeutet ... eine Abkehr von den weithin noch verbreiteten mechanistischen Vorstellungen, in denen das Individuum als mehr oder weniger hilfloser Sozialisationsempfänger dargestellt wird, der

einseitig mit Sozialisationsinhalten angefüllt wird. Sozialisationsmißerfolge können dann nur noch durch krasse Fehlleistungen der Sozialisationsagenten bei der Verwendung ihrer Vermittlungstechniken, durch die Vorgabe 'falscher' Sozialisationsinhalte oder durch eine pathologische Unbelehrbarkeit des Sozialisanden erklärt werden. Solche Modellannahmen mögen zur Erklärung frühkindlicher Sozialisationsprozesse einen Beitrag leisten, sie versperren aber den Weg bei der Analyse lebenslang stattfindender Sozialisation" (FREY, 1976, S. 39).

2. Die Umwelt des Sozialisanden ist komplex, d. h. der Sozialisand hat mehrere Informationen zu verarbeiten, die in ihrer Anzahl und Ausprägung von der aktuellen Interaktionssituation abhängig sind.
"Sozialisation wird also nicht mehr allein als Funktion von gesellschaftlich normiertem Sozialisationsinhalt und geeigneter Vermittlungstechnik charakterisiert. Dieses zu einfache Paradigma übersieht die vielfältigen Beziehungen des Sozialisanden zu formalen und informalen Bezugsgruppen, die unterschiedliche Präsenz und Dominanz solcher Einflußfaktoren, den Status und die Legitimation des Sozialisationsagenten, der in den meisten Fällen keine institutionalisierte, mit bestimmten Techniken ausgerüstete Sozialisator-Rolle (z. B. Eltern, Lehrer) innehat. Ferner bleibt die aktuelle Interaktionssituation unberücksichtigt. Die Eingabegröße kann sich also nicht allein auf den Sozialisationsinhalt, verbunden mit entsprechenden Informationen über die Konsequenzen einer Nichtbefolgung der vermittelten Erwartungen beschränken. Die oben als Beispiele ausgewählten Faktoren kommen als relativierende Bedingungen in Betracht, die im konkreten Einzelfall den Ablauf einer Sozialisationssequenz entscheidend beeinflussen" (FREY, 1975, S. 37).
3. Die Reaktionen des Sozialisanden sind komplex, d. h. mehrere Reaktionsebenen müssen berücksichtigt werden: Verhalten,

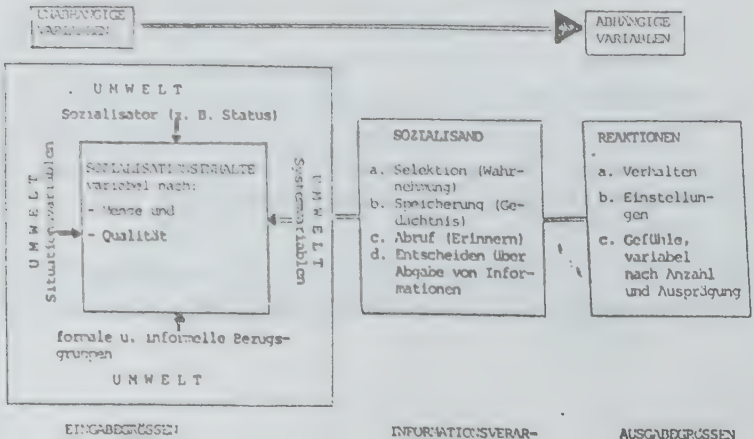
Einstellungen, Motive und Gefühle, die nach Anzahl und Ausprägung variieren können.

"Das vorliegende Sozialisationsmodell geht von einer Beziehung zwischen Internalisierung (festgelegt auf den Bereich der Einstellung) und offenem Verhalten aus, die nicht einseitig auf die Modellvorstellung: Vermittlung - Internalisierung - Verhalten - festgelegt ist. Einstellungskonformität und Verhaltenskonformität als zwei Beurteilungskriterien für Sozialisationen können unabhängig voneinander betrachtet werden, d. h. Verhaltenskonformität muß nicht immer eine Folge von Einstellungskonformität (Internalisierung) sein" (FREY, 1975, S. 37).

4. Der Beeinflussungsprozeß ist nicht einseitig, sondern es bestehen interdependente Beziehungen zwischen dem Sozialisanden und seiner Außenwelt (bes. dem Sozialisationsagenten).

"Im Verlauf einer Sozialisationssequenz ist der Sozialisand nicht nur den verschiedensten Einflüssen seitens seiner sozialen Bezugssysteme ... ausgesetzt, sondern er greift aktiv verändernd in seine Außenwelt ein. ... Auf das Verhältnis zwischen Sozialisationsagent und Sozialisand eingeengt, führt die Interdependenzannahme zu einer zweiseitigen Betrachtung des Sozialisationsverlaufs" (FREY, 1975, S. 38)[6].

In einer schematischen Zusammenfassung läßt sich das mikrosoziologische Sozialisationsmodell von Frey wie folgt darstellen:



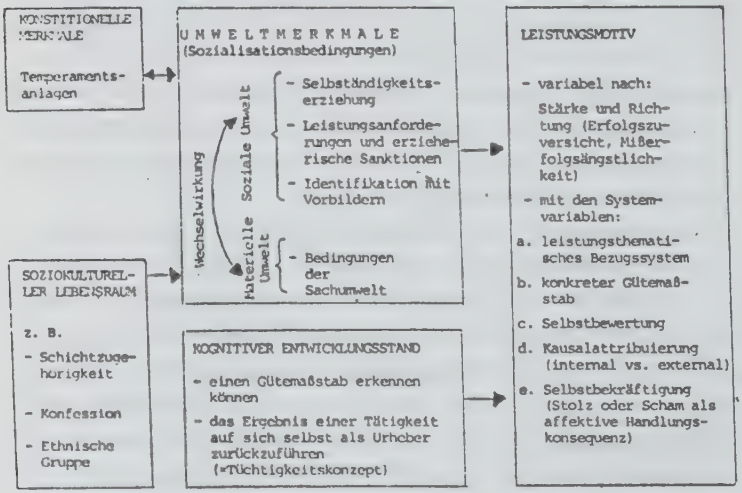
2.2.1.2 Merkmalspezifische Ansätze

Unter diese Überschirft sind theoretische Entwürfe zu subsumieren, wie sie vorwiegend im Bereich entwicklungspsychologischer Forschung diskutiert werden.
Die Grundstruktur der Ansätze ist dadurch gekennzeichnet, daß ein Persönlickeitskonstrukt (z. B. Intelligenz oder Aggression) den analytischen Bezugspunkt bildet, und die Relevanz der übrigen Theorie-Parameter sich ergibt aus ihrer vermuteten Erklärungskraft (Prädiktoreigenschaft) für Variationen im Hinblick auf die Entwicklung des betreffenden Persönlichkeitsmerkmals.
Die inhaltliche und strukturelle Ausdifferenzierung solcher Theorie-Vorschläge zeigt einerseits z. T. einen hohen Grad an Übereinstimmung und enthält andererseits spezifische Elemente, je nachdem, von welcher "abhängigen" Variablen her das theoretische Paradigma entwickelt wurde.
Als charakteristisches Beispiel wird im Rahmen vorliegender Arbeit die Genese des Leistungsmotivs erörtert.
Für HECKHAUSEN (1973, 1974, 1975) sind Motive mehrdimensionale Systeme, die verschiedene kognitive und affektive Systemvariablen (Motivparameter) umgreifen: (1) Bezugssysteme für die Beurteilung eigener Handlungsergebnisse; (2) Bezugsnormen, die man selbst an eigene Handlungen anlegt; (3) Selbstbewertungen, durch die Handlungsresultate mit solchen Normen verglichen werden; (4) Kausalattribuierung als Ursachenerklärung eigener Handlungsresultate; (5) Selbstbekräftigungen, die unmittelbar als affektive Konsequenzen auf eine Handlung folgen.
Spezifiziert für das Leistungsmotiv kann dieses generelle Motivkonzept auf Handlungen bezogen werden, für die eine Person (1) leistungsthematische Bezugssysteme etabliert hat, aus denen (2) konkrete Gütemaßstäbe (Leistungsstandards) abgeleitet wurden. Das Erreichen der Standards wird durch die (3) Selbstbewertung überprüft und führt - modifiziert durch (4) Kausalattribution - zu (5) Stolz oder Scham (=Selbstbekräftigung) über die eigene Leistung.

Die Fragen nach dem allgemeinen Entwicklungsverlauf und nach der Entstehung individueller leistungsmotivspezifischer Besonderheiten hat HECKHAUSEN (1972; 1974) eingehend behandelt. Es wird zunächst versucht, sein Modell schematisch darzustellen und dann jene Einflußfaktoren ausführlicher zu diskutieren, die für die Sozialisation des Leistungsmotivs kennzeichnend sind.

BEDINGUNGEN DER LEISTUNGSMOTIVGENESE[7]

(nach Heckhausen)



Wie bereits erwähnt, sind in dem Schema Variablengruppen enthalten, die den allgemeinen Entwicklungsverlauf des Leistungsmotivs determinieren, sowie Bedingungen, die für individuelle Differenzen in der Leistungsmotiv-Ausprägung verantwortlich sind. Der Einfluß von Umweltfaktoren (d. h. der sozialisatorische Anteil) scheint nach dem Stand bisheriger Erkenntnis im Bereich individueller Leistungsmotiv-Unterschiede besonders groß zu sein.

Selbständigkeitserziehung: Schon vor mehr als zwei Jahrzehnten wurden Zusammenhänge zwischen der Leistungsmotivgenese und der Selbständigkeitserziehung im Kindesalter gefunden (WINTERBOTTOM, 1958;

ROSEN und D'ANDRADE, 1959). In diesen älteren Arbeiten wurde zwischen einer früheren und einer späten Selbständigkeitserziehung unterschieden und auf dieser Basis nach linearen Zusammenhängen mit individuellen Unterschieden in der Ausprägung des Leistungsmotivs geforscht. Neuere Untersuchungen machten eine Reinterpretation der Wirkung der Selbständigkeitserziehung notwendig. So postuliert z. B. VEROFF (1965) kurvilineare Zusammenhänge zwischen dem Zeitpunkt der Selbständigkeitserziehung und der Höhe von Motivkennwerten, und MEYER (1973), sowie HECKHAUSEN (1972) haben attributionstheoretische Befunde und Interpretationen vorgelegt (eine ausführliche Darstellung gibt TRUDEWIND, 1976, S. 208-213).

Leistungsanforderungen und erzieherische Sanktionen: In ihrer Untersuchung machten ROSEN und D'ANDRADE (1959) auf weitere wichtige Zusammenhänge zwischen Erziehungspraktiken und Leistungsmotiv-Werten aufmerksam. Eltern hochmotivierter Söhne stellten höhere Ansprüche an das Leistungsniveau ihrer Kinder als die Eltern der Niedrigmotivierten. Noch stärker als die Väter reagierten die Mütter "Hochmotivierter" mit lobender Anerkennung, Freude und emotionaler Wärme auf erfolgreiche Handlungen und mit weniger Zurückweisung, wenn ihre Leistungserwartungen nicht voll erfüllt worden sind. Die Mütter waren insgesamt an dem Leistungsbemühen ihrer Söhne emotional engagiert und machten drängende bzw. antreibende Bemerkungen.
Bei niedrigmotivierten Jungen waren Anteilnahme und Wärme beider Eltern geringer, zugleich verhielten sich die Mütter distanzierter, und die Väter griffen häufiger autoritär und dominierend ein.

Bekräftigungslernen: Als Erklärung für die Unterschiede in der Motivausprägung werden verschiedene Bekräftigungsstrategien der Erzieher postuliert: "Nichts beeinflußt so nachhaltig die Motiventwicklung wie das Bekräftigungslernen in der elterlichen Erziehung. ... Tendiert eine Mutter etwa dazu, Erfolge positiv zu bekräftigen, Mißerfolge aber neutral zu übergehen, so fördert

dies Erfolgszuversichtlichkeit. Wenn dagegen umgekehrt Mißerfolg immer getadelt und Erfolg wie etwas Selbstverständliches übergangen wird, so resultiert Mißerfolgsängstlichkeit" (HECKHAUSEN, 1974, S. 185).

Beobachtungslernen: Als weiterer Bedingungsfaktor für die Ausprägung von Leistungsmotiv-Unterschieden ist das Beobachtungslernen in dem Schema zu finden. Durch diesen Lernmechanismus können leistungsorientierte Verhaltensweisen durch bloße Beobachtung übernommen werden, ohne daß äußere Bekräftigung notwendig ist. Erwachsene mit gewissen Vorbild-Besonderheiten - wahrgenommene Ähnlichkeit, gleiches Geschlecht, Überlegenheit bzw. Macht - werden von Kindern genauer beobachtet und nachgeahmt (ROSENKRANS, 1967); d. h. Eltern, die leistungsorientiertes Verhalten demonstrieren, scheinen durch ihr Vorbild auch die Entwicklung eines starken Leistungsmotivs bei ihren Kindern zu fördern, was besonders auf die wahrgenommene Ähnlichkeit zwischen Kind und Erzieher zurückzuführen ist (ARGYLE u. ROBINSON, 1962). Zusätzlich scheint die Aufmerksamkeit bei der Beobachtung höher zu sein, wenn zwischen Vorbild und Kind eine emotional positive Beziehung besteht.

Bedingungen der Sachumwelt: Der Einfluß der Sachumwelt auf die Motivgenese hat erst in jüngster Zeit zunehmendes Forscherinteresse auf sich gezogen, obwohl Mc CLELLAND u. a. (1953) darauf aufmerksam gemacht haben, daß das Kind auch in der Auseinandersetzung mit den materiellen Gegebenheiten der Nahumwelt und deren Aufforderungsgehalten seine Kompetenz erfährt und Gütemaßstäbe entwickelt.

TRUDEWIND (1971; 1975) hat in einer umfangreichen empirischen Untersuchung u. a. Aspekte des Anregungsgehaltes der nichtschulischen Sachumwelt (z. B. Arbeitsplatz für Hausaufgaben, Spielzeug, Bücher) bei 9 bis 11 Jahre alten Schülern erfaßt und (z. T. kurvilineare) Zusammenhänge mit der individuellen Ausprägung des Leistungsmotivs nachgewiesen. Außerdem konnte

der Autor zeigen, daß die Auswirkungen von Variablen der Sachumwelt und von zusätzlich erfaßten Erziehungsvariablen (Leistungsanforderungen an das Kind) auf die Motiventwicklung nicht additiver Natur sind, sondern Interaktionseffekte angenommen werden müssen. Bei hohem Anregungsgehalt der Umwelt und gleichzeitig starkem Leistungsdruck durch die Eltern entwickelt sich eine hauptsächlich auf Vermeiden von Mißerfolg ausgerichtete Komponente des Leistungsmotivs, während bei hoher Anregung und weniger Leistungsanforderung die Mißerfolgsängstlichkeit am geringsten ist.

Soziokulturelle Merkmale: Hier bezieht sich HECKHAUSEN (1974, S. 196 ff.) auf Ausführungen von Mc CLELLAND (1961; 1971) der Lebensräume, in denen die Entwicklung des Leistungsmotivs begünstigt wird, durch einige allgemeine Charakteristika beschreibt: individualistisches Ethos, Herausforderung von Selbstverantwortlichkeit für eigenes Handeln, aktivistische Lebenseinstellung, wirtschaftliche Lebensumstände, die weder durch extreme Armut noch extremen Überfluß gekennzeichnet sind, Zukunftsorientierung, Mobilität. In westlichen Industriegesellschaften finden sich diese Lebensumstände vorwiegend in mittelständischen Sozialschichten. Dadurch lassen sich die vielfach nachgewiesenen Beziehungen zwischen Variablen des sozioökonomischen Status und Leistungsmotiv-Kennwerten begründen. So hat z. B. NICKEL (1975) gezeigt, daß die Entwicklung einer langfristigen Zeitperspektive bezüglich der Erfolgserwartung schichtspezifisch variiert. Eltern aus der sozialen Unterschicht geben an ihre Kinder ihre eigene mangelnde Bereitschaft weiter, Leistungen zu vollbringen und sich anzustrengen, wenn die dafür in Aussicht stehende Belohnung erst zu einem späteren Zeitpunkt erfolgt. Kinder aus der Mittelschicht dagegen lernen eher, sich leistungsmotiviert zu verhalten, auch wenn keine sofortige Belohnung in Aussicht steht.

2.2.1.3 Teilbereichstheorien

Die Bezeichnung "Teilbereichstheorien" weist auf deren reduktiv angelegten Geltungsanspruch hin. Aus relativ wenigen Annahmen soll möglichst vieles erklärt und vorhergesagt werden, d. h. es wird angestrebt, "die Wenn-Komponente des theoretischen Konzepts 'sparsam' zu halten, während zugleich beabsichtigt ist, die entsprechende Dann-Komponente reichhaltig sein zu lassen" (HERRMANN u. a., 1975, S. 178).

In der Erziehungsstilforschung, die als Teilgebiet der allgemeinen Sozialisationsforschung betrachtet werden kann, ist das Marburger zweidimensionale Bekräftigungskonzept der elterlichen Erziehung (HERRMANN u. a., 1968; STAPF u. a., 1972) im deutschsprachigen Raum am bekanntesten. Außerdem haben in jüngster Zeit PERREZ u. a. (1979) einen theoretischen Rahmen zur Analyse von Eltern-Kind-Interaktionen vorgelegt, der aus dem operanten Paradigma von Skinner, sowie dessen Modifikation durch Patterson entwickelt wurde.

Beiden Theorie-Vorschlägen gemeinsam ist, daß sie einige (wenige) in der Psychologie bewährte Konstruktionen der Lerntheorie als Basis verwenden. Diese Basis wird durch entsprechende Zusatzannahmen so erweitert, daß Erklärung und Vorhersage der Auswirkung elterlichen Erziehungsverhaltens auf die so erzogenen Kinder möglich wird.

Wegen des unmittelbaren Bezugs zum empirischen Teil der vorliegenden Arbeit, wird hier der Marburger Ansatz dargestellt.

Kurz skizziert kann dieses Konzept als eine Anwendung modifizierter Prinzipien des operanten Konditionierens beschrieben werden. Die Grundannahmen lauten:

"1. Man kann zwei Arten elterlicher Bekräftigung unterscheiden: negative und positive Bekräftigung. Negative Bekräftigung führt beim Kind zur Vermeidung negativ bekräftigender Situationen und mindert Intensität, Häufigkeit und Nachhaltigkeit desjenigen Verhaltens, das von Vater und/oder Mutter nicht gewünscht und nega-

tiv bekräftigt wird. Positive Bekräftigung führt beim Kind zum Aufsuchen positiv bekräftigter Situationen und steigert Intensität, Häufigkeit und Nachhaltigkeit desjenigen Verhaltens, das von Vater und/oder Mutter gewünscht und positiv bekräftigt wird. Negative und positive elterliche Bekräftigung ändern also die Wahrscheinlichkeiten für das Auftreten der Verhaltensalternativen eines Verhaltensinventars: Die gewünschten Alternativen werden häufiger; die unerwünschten Alternativen werden seltener.

2. Negative elterliche Bekräftigung wird als elterliche Strenge, positive elterliche Bekräftigung wird als elterliche Unterstützung erlebt.

3. Elterliche Strenge und elterliche Unterstützung werden als kontinuierlich variierende Merkmale erlebt.

4. Die Ausmaße erlebter elterlicher Strenge und erlebter elterlicher Unterstützung kovariieren unabhängig voneinander, wenn keine definierten Zusatzbedingungen eingeführt werden.

5. Elterliche Strenge führt in der Regel beim Erzogenen zur Verbotsorientierung, d. h. zur Neigung, Reaktionen, die nach den Normen der Bezugsgruppe bzw. -person unerwünscht (verboten) sind, zu unterlassen. Elterliche Unterstützung führt in der Regel beim Erzogenen zur Gebotsorientierung, d. h. zur Neigung, Reaktionen, die nach den Normen der Bezugsgruppe bzw. -personen erwünscht (geboten) sind, auszuführen. Verbotsorientierung bedeutet u. a. den Verzicht auf 'soziales Risiko' und die Vermeidung von Außenseitertum (= 'Bravheitssyndrom'). Gebotsorientierung bedeutet u. a. die Beherrschung und Manifestation sozialer Spielregeln und Rituale, 'gutes Benehmen', Gewandtheit und 'soziale Intelligenz' (= 'Cleverness-Syndrom')" (STAPF u. a., 1972, S. 33 f.).

Bei der Verwendung eines solchen Modells stehen sowohl die theoretische Konsistenz als auch die Möglichkeit der empirisch geleiteten Kontrolle im Vordergrund. Zu ihren Gunsten wird das Defizit, nur isolierte Teilbereiche des Geflechts möglicher unabhängiger Variablen herauszugreifen, in Kauf genommen. Da eine

theoretische Fundierung und Replizierbarkeit komplexer multivariater Zusammenhänge in der Erziehungsstilforschung bzw. in der Sozialisationsforschung z. Z. weitgehend ungeklärt ist, betrachten verschiedene Autoren (z. B. LÖSEL, 1978; BAUMGÄRTEL, 1979 b) eine sukzessive Ausarbeitung und Überprüfung expliziter theoretischer Annahmen für eng umschriebene Merkmalsbereiche als eine dem gegenwärtigen Forschungsstand angemessene Strategie.

2.2.2 Forderungen an eine umfassende Sozialisationstheorie

Die eingangs geäußerte Skepsis, daß in naher Zukunft eine umfassende und integrierende Rahmentheorie zur Sozialisation vorgelegt werden kann, ist bedingt durch die Komplexität des Phänomens, verstanden als Prozeß der Persönlichkeitsentwicklung in Interdependenz mit einer gesellschaftlich vermittelten sozialen und materiellen Lebensumwelt (vgl. S. 22).

GEULEN u. HURRELMANN (1980, S. 53) fordern, daß zunächst "ein Persönlichkeitsbegriff expliziert sein muß, bevor die realen Bedingungen der Persönlichkeitsgenese untersucht werden können. Denn Hypothesen über Bedingungen lassen sich erst aufstellen, wenn man bereits einen Begriff von dem hat, was bedingt ist. Es ist also von einer theoretischen Konzeption von Persönlichkeit auszugehen; dann sind, basierend auf psycho- und soziogenetischen Theorieansätzen, Hypothesen über die Wirkung von Umweltbedingungen im komplexen Prozeß der Persönlichkeitsentwicklung zu bilden und zu prüfen; schließlich können dann Hypothesen über diese Umweltkonstellationen wiederum beeinflussenden gesellschaftlichen Bedingungen aufgestellt und untersucht werden".

In die Diskussion um den Persönlichkeitsbegriff, der für eine in ihrem Selbstverständnis erfahrungswissenschaftliche Sozialisationstheorie prinzipiell empirischen Prüfungen zugänglich sein müßte, sind in jüngster Zeit Anregungen aus der sozialkognitiven Lerntheorie aufgenommen worden. Danach haben indi-

viduelle Bewertungs- und Erwartungshaltungen, welche die Kognition sozialer Sachverhalte mitdeterminieren, für die Vorhersage künftiger Handlungskontingenzen entscheidende Bedeutung (siehe z. B. Kausalattribuierungen in der Leistungsmotivationstheorie). Diese Erwartungs- und Bewertungskomponenten sind in bisherigen Theoriekonzeptionen vernachlässigt worden, obwohl GEULEN bereits 1973 - allerdings noch nicht in der Terminologie der sozial-kognitiven Lerntheorie - auf dieses Defizit hingewiesen hat: "Wenn die intervenierenden psychischen Strukturen und Prozesse nicht auch selbst zum Gegenstand der Theorie gemacht werden, können aus bestimmten Einwirkungen bestimmte Folgen nicht mehr prognostiziert bzw. bestimmte Verhaltensweisen nicht mehr eindeutig auf bestimmte Sozialisationseinflüsse zurückgeführt werden" (GEULEN, 1973, S. 92). Gleichzeitig ist zu bedenken, daß menschliches Handeln immer in Situationen wirksam ist, in denen Umwelt und Individuum miteinander in Wechselwirkung treten, d. h. Sozialisation ist als ein Prozeß zu verstehen, an dem der einzelne als handelndes Subjekt aktiv beteiligt ist: "Handlungstheorien gehen davon aus, daß der Mensch als ein aktiv auf seine Umwelt einwirkendes, zukunftsbezogenes Wesen, das sich selbst Ziele setzt und Hypothesen (Erwartungen) über seine Umwelt aufstellt, begriffen werden kann. Damit unterscheiden sie sich von Konzeptionen, in denen der Mensch als ein grundsätzlicher passiver, nur von externen Reizen oder physiologisch bedingten Triebreizen in Bewegung gebrachter Organismus angesehen wird" (WERBIG, 1978, S. 11). Für den familialen Kontext bedeutet dieser Hinweis, daß z. B. nicht nur die Sozialisationseinflüsse der Eltern die Ausprägung bestimmter Persönlichkeitsmerkmale beim Kind bewirken, sondern auch das Kind in seiner Eigenart veranlaßt die Eltern und andere Sozialisanden, sich ihm gegenüber in spezifischer Weise zu verhalten. Eine Klärung dieser Prozesse hängt davon ab, ob es möglich wird, nicht nur

korrelative und kausale, sondern auch transaktionale Zusammenhangsvermutungen methodisch überprüfen zu können. Die Aufhellung dieser vielseitigen Interaktionen bezeichnen GEULEN u. HURRELMANN (1980, S. 52) "als das Kernstück einer Theorie der Sozialisation".

In der gesamtgesellschaftlichen Dimension verdichten sich die Überlegungen zur Transaktionalität im Sozialisationsprozeß zu der Frage, in welcher Weise eine Gesellschaft durch die in ihr agierenden Individuen gestaltet wird. Damit wird deutlich, daß "die Sozialisationstheorie notwendig in eine Theorie der gesellschaftlichen Prozesse übergeht, ja ... notwendig Bestandteil einer Gesellschaftstheorie ist" (GEULEN, 1973, S. 90). Diese Forderung nach Integration von Gesellschafts- und Sozialisationstheorie soll darauf aufmerksam machen, daß sozialisationsrelevante Umweltgegebenheiten immer Erscheinungen der historischen und gesellschaftlichen Realität sind und deshalb nach Meinung von Geulen in die Theorie mit eingehen müssen.

Im Zusammenhang mit dem theoretischen Problem der Wechselbeziehung zwischen Umwelt und Individuum ist die Frage nach den Übersetzungsschritten des einen Systems in das andere zu beantworten (WALTER, 1973, S. 42; OERTER, 1979, S. 58). Es ist z. B. noch nicht geklärt, welche Vermittlungsschritte von den Sozialisationsprozessen am Arbeitsplatz nicht nur zu berufsspezifischen Einstellungen und Verhaltensweisen, sondern auch zu verschiedenen Formen des Erzieherverhaltens in der Familie führen und durch welche Komponenten Arbeitserfahrungen des Vaters im psychischen System seiner Kinder repräsentiert sind. In diesem Zusammenhang bemerkt WALTER (1973, S. 42), "daß etwa nur ein Drittel der Arbeiter-Ehefrauen in der Bundesrepublik mit einem oder mehr Kindern berufstätig ist. Damit hat der Vater - nicht nur in Arbeiterfamilien - in der Regel viel weniger Kontakt mit seinen Kindern als die Mutter. Wie

und über welche Vermittlungsschritte werden dann väterliche Berufserfahrungen zu zentralen Sozialisationserfahrungen der Kinder?"

Abschließend ist festzustellen, daß seit GEULEN's "Thesen zur Metatheorie der Sozialisation", formuliert im Jahr 1973, bis zur "Programmatik einer umfassenden Sozialisationstheorie", 1980 von GEULEN u. HURRELMANN veröffentlicht, die Schwierigkeiten, eine theoretische Analyse des komplexen Phänomens vorlegen zu können, sich eher noch erhöht haben: "Es scheint sogar, daß durch die Differenzierung und Ausweitung sozialisationstheoretischer Fragestellungen auf immer weitere Lebensbereiche, Institutionen, Altersstufen, Persönlichkeitsmerkmale usw. in den letzten Jahren das Ziel einer umfassenden Sozialisationstheorie in die Ferne gerückt ist" (GEULEN u. HURRELMANN, 1980, S. 51).

2.2.3 Grobstruktur eines heuristischen Grundschemas

Die in den vergangenen Abschnitten versuchte Darstellung von verschiedenen sozialisationstheoretischen Konzepten sollte u. a. ein Problem verdeutlichen, das die Entwicklung einer allgemein akzeptierten Theorie erschwert: In komplexen Entwürfen wird eine systematische Verknüpfung möglichst vieler am Prozeß der Sozialisation beteiligten Instanzen angestrebt - ausgehend von gesamtgesellschaftlichen Bedingungen, über sozialstrukturelle Gegebenheiten und konkrete Lebensumstände, bis hin zu aktuellen bzw. relativ überdauernden Verhaltens- und Erlebnisweisen von Gruppen bzw. Einzelpersonen; sie sind jedoch wegen dieser umfassenden Zielsetzung einer empirisch begründeten Kontrolle und Korrektur schwerer zugänglich. Sich auf Teilbereiche der Sozialisation beschränkende Konzeptionen haben wegen ihres eng umschriebenen Geltungsbereichs den Vorzug, daß sie auf erfahrungswissenschaftliche Überprüfung hin angelegt sind; jedoch wird häufig bei der empirischen Kontrolle deutlich, daß Zusatzannahmen bzw. neue Parameter einzuführen sind, um das Modell vor einer Überstrapazierung zu bewahren.

Dieses Problem und die Vielzahl der noch offenen Fragen und Anregungen (siehe Kap. 2.2.2) haben die theoretisch-konzeptionellen Überlegungen in dieser Arbeit wesentlich beeinflußt. Die theoretische Basis sollte nach den bisherigen Ausführungen m. E. in der Herausarbeitung von Grundstrukturen bestehen, die unter Abstraktion der jeweiligen "Theorie-Sprache" des Verfassers, als Kern in der Mehrzahl von Theorie- und Forschungsansätzen erhalten bleiben. Diese Grundsystematik hat HURRELMANN (1976, S. 24) in prägnanter Form aufgezeichnet:

"Die Grundkonzeption der sozialwissenschaftlichen Theorie der Sozialisation - obwohl kaum jemals irgendwo systematisch ausformuliert - ist von DURKHEIM (1922) bis HABERMAS (1973 d) im Prinzip unverändert geblieben. Es wird eine Bedingungskette von gesellschaftlichen und personalen Faktoren konstruiert: Die

gesellschaftliche Sozialstruktur (die Struktur funktionaler gesellschaftlicher Differenzierungen, die sich aus den Interdependenzbeziehungen der zentralen gesellschaftlichen Teilsysteme ergibt, und die Struktur sozialer Ungleichheit, insbesondere die vertikale hierarchische Gliederung der Gesellschaft in Klassen und Schichten je nach Verteilung der Güter, Rechte, Chancen und Privilegien) determiniert zusammen mit der gesellschaftlichen Wert- und Normenstruktur Funktionen und Funktionsbereich des Erziehungssystems als institutionelle und organisatorische Verfassung der einzelnen Erziehungsinstanzen (Familie, Kindergarten, Schule, Hochschule). Die Festlegung des gesellschaftlichen Aufgabenfeldes dieser Instanzen, der Zuschnitt ihrer internen Rollenmuster, Macht- und Sympathiestrukturen sowie die aus der gesellschaftlichen Wertstruktur sich ableitenden Zielvorstellungen für die Sozialisation bestimmen ihrerseits zu einem hohen Grad Form und Inhalt der unmittelbaren sozialisatorischen Interaktion, also aller derjenigen Interaktions- und Kommunikationsprozesse, die in direktem Bezug zur Persönlichkeitsentwicklung und zum Lebenslauf der Mitglieder dieser Institutionen und Organisationen stehen". [8]

Obwohl sich auch in dieser Formulierung die spezifische Theorie-Sprache des Autors wiederfinden läßt (vgl. Kap. 2.2.1.1), bleiben unabhängig davon drei Ebenen bestehen:

1. Gesellschaftliche Sozial- sowie Werte- und Normenstruktur;
2. Erziehungssystem mit den Erziehungsinstanzen Familie, Schule, usw.;
3. Persönlichkeitsentwicklung, Lebenslauf.

Wie bereits in der Einleitung erwähnt, wird dieses Dreiebenen-Modell (bezogen auf die Erziehungsinstanz Familie) als Grobraster übernommen:

GESELLSCHAFTLICHE EBENE - EBENE DER FAMILIE - KINDVARIABLEN

Sozialstruktureller Kontext	Familiale Sozialisation	Individuelle Merkmale

Weiterhin wird davon ausgegangen, daß es einen Grundbestand gibt an sozialstrukturellen Faktoren einerseits und Variablen des familialen Interaktionssystems andererseits, dessen Relevanz für unterschiedliche Bereiche der kindlichen Persönlichkeitsentwicklung nachgewiesen wurde. In der Literaturanalyse des folgenden 3. Kapitels wird versucht, einige dieser "universellen" Determinanten zu identifizieren, um sie anschließend in das Basis-Modell zu integrieren und ihre Wechselbeziehungen in einer empirischen Analyse abzuklären.

3. FORSCHUNGSÜBERBLICK

3.1. DER SOZIAL-STRUKTURELLE KONTEXT ALS SOZIALISATIONSBEDINGUNG

Der Zusammenhang von gesellschaftlichen Strukturbedingungen mit Merkmalen familialer Sozialisation und der kindlichen Persönlichkeit wurde in einer Vielzahl empirischer Arbeiten untersucht. Die vorliegenden Ergebnisse verweisen auf eine - häufig kausal interpretierte - Verbindung zwischen der Position einer Familie in der sozialen Hierarchie bzw. der Arbeitsplatzerfahrungen oder beruflichen Stellung von Vater und Mutter, den Erziehungsstilen der Eltern und psychischen Dispositionen ihrer Kinder. Eine differenzierte Operationalisierung jener Merkmale, mit denen der Strukturkontext charakterisiert wird, konnte bisher nicht in befriedigender und allgemein akzeptierter Form vorgelegt werden.

3.1.1 Soziale Schichtzugehörigkeit

Obwohl die Segmentierung einer Gesellschaft in soziale Schichten häufig kritisiert wird:

- für die Bestimmung von Schichten existiert kein kohärenter theoretischer Bezugsrahmen;
- die Einteilung in Schichten ist willkürlich:
- sie ist unzureichend als Indikator sozialer Lagen;

- ungeeignet zur deskriptiven Abgrenzung subkultureller Milieus als spezifische soziokulturelle Umwelten;
- keine geeignete Operationalisierung, um soziale Differenzen einer klassentheoretischen oder strukturtheoretischen Analyse unterziehen zu können, usw.;

(u. a. BOLTE, 1965; DAHRENDORF, 1967; VÄTH-SZUSDZIARA, 1971; OEVERMANN, 1972; BERTRAM, 1977), ist andererseits festzuhalten, daß die sog. "schichtspezifische"[9] Sozialisationsforschung auf eine Reihe besonders bildungspolitisch bedeutsame Ergebnisse verweisen kann. Allein die grobe Dichotomisierung in "Mittelschicht" und "Unterschicht", z. B. nach den Elternmerkmalen

- berufliche Stellung (Berufsposition),
- Ausbildungsniveau (Bildungsstatus),
- Einkommenshöhe (ökonomischer Status)

genügt, um Differenzen bei einer Vielzahl von Kind- und Elternmerkmalen nachweisen zu können: Schul- und Bildungserfolg, kognitive Entwicklung, soziale Mobilität, Erziehungsstile, sprachliche Interaktion, intellektuelle Anregung, Bildungsbewußtsein, Planungsverhalten usw.. Aus der Fülle der einschlägigen Übersichtsliteratur seien hier beispielhaft genannt: GOTTSCHALCH u. a. (1971), CAESAR (1972), ROLFF (1972), RODAX u. SPITZ (1978); Untersuchungen, die in den Jahren 1970 - 1974 veröffentlicht wurden, hat LUKESCH (1975 e, S. 56) in einer Übersicht zusammengefaßt.

Forschungsbemühungen zu diesem Sachverhalt können auf eine lange Tradition verweisen. Anfangs standen fast ausschließlich Untersuchungen über den Zusammenhang von Intelligenztest-Ergebnissen und Indikatoren des sozialen Status im Vordergrund. In Belgien (z. B. DECROLY u. DEGAND, 1910), Frankreich (BINET u. SIMON, 1911), Deutschland (z. B. HOFFMANN, 1914) und USA (z. B. YERKES u. a., 1915) wurden übereinstimmend Beziehungen zwischen diesen beiden Variablengruppen festgestellt und z. T. über differenziertere Ergebnisse berichtet: "The superiority of the better

classes is most evident in tests that involve higher mental processes like analysis and abstraction; but it is also shown to a lesser extent in sensory motor functions" (BRIDGES u. COLER, 1917, S. 30)[10]. In einem Sammelreferat wurden die bis dahin vorliegenden Untersuchungen durch NEFF (1938) kritisch analysiert, und die o. g. Tendenzen bestätigt.

Später wurden die Untersuchungen auf den schulischen Bereich erweitert. Die Ergebnisse zeigten, daß Kinder aus Mittelschicht-Familien erfolgreicher die verschiedenen Bildungsinstitutionen durchlaufen als Kinder aus Unterschicht-Familien (z. B. BURT, 1937; GOETSCH, 1940; DAVIS, 1947; FURNEAUX, 1954; HAVINGHURST u. a., 1962; DOUGLAS, 1964; SWIFT, 1965). Die empirische Evidenz für die sozioökonomische Verteilung der Bildungschancen bleibt auch dann eindeutig, wenn der Einfluß der Testintelligenz kontrolliert wird. Dieser Nachweis wurde in den in Kap. 1.2 zitierten "Großstudien" übereinstimmend erbracht (u. a. im Coleman-Report und im Plowden-Report), die im Auftrag von nationalen Behörden erstellt wurden und sich auf ein umfangreiches Datenmaterial stützen können. Als Beispiel wird in dieser Arbeit aus dem Bericht des englischen "Robbins Committee" eine Tabelle zitiert, aus der hervorgeht, daß soziale Klassenunterschiede der Bildungsbeteiligung auch auf einem Intelligenzniveau >=130 noch wirksam sind:

Higher education of "able children" of different classes, born 1940-1

I. Q. at 11	Father's Occupation	% obtaining higher education of the following kinds			
		Full-time degree level	Other full-time	Part-time only	Total
130+	Non-manual	37	4	10	51
	Manual	18	12	10	40
115-129	Non-manual	17	17	4	38
	Manual	8	7	9	24

(Report of the Committee on Higher Education (Robbins Report), London 1963, Appendix 1, S. 42).

Mit Beginn der Kontroverse um das Postulat der Chancengleichheit Anfang der sechziger Jahre, lassen sich auch in der Bundesrepublik in größerem Umfang Arbeiten zu diesem Themenkomplex finden (u. a. PETRAT, 1964; SCHULTZE, 1964; GRIMM, 1966; GIESEN u. a., 1967; HITPASS, 1967; PEISERT u. DAHRENDORF, 1967; BAUR, 1972). Die gegenwärtige Forschungslage läßt sich kaum durch einen markanten Schwerpunkt charakterisieren, da die Frage nach Schichtungsunterschieden auf eine Vielzahl weiterer Verhaltensbereiche ausgedehnt worden ist, wie z. B. kognitive Stile (KÖSTLIN-GLOGER, 1974), Schul- und Prüfungsangst (GÄRTNER-HARNACH, 1972), Anstrengungsvermeidung (BORCHERT u. MASENDORF, 1975), Selbstverantwortlichkeit (SILBEREISEN u. a., 1975), Kausalattribuierung für Schulleistungen (SANG, 1977).
Die reine Deskription von Schichtunterschieden bei Kindmerkmalen sagt nichts aus über den Prozeß der Sozialisation, dessen Ergebnis sie sein können. Deshalb begann die Forschung bereits zu einem frühen Zeitpunkt nach "schichtspezifischen" Formen familialer Sozialisationsprozessen zu fragen, aus denen sich die o. g. Sozialisationseffekte erklären lassen. Eine auch nur annähernd repräsentative Stichprobe aus dem vorliegenden empirischen Material zu zitieren, geht über den Rahmen dieser Arbeit hinaus. Zusammenfassend kann festgestellt werden, daß es einerseits nicht schwierig ist, auf offensichtlich durch häusliche Umweltfaktoren bedingte Unterschiede hinzuweisen, die vorwiegend an eine bestimmte soziale Schicht gebunden sind und von denen man erwarten kann, daß sie die Entwicklung von Kindern beeinflussen (u. a. enge Wohnbedingungen, erschwerter Zugang zu Büchern); andererseits sind die Effekte der Unterschiede bei subtileren Merkmalen (z. B. Erziehungsziele, Autoritätsstrukturen, Disziplinierungstechniken) bisher keineswegs eindeutig geklärt.

3.1.2 Berufsprestige

Gleichzeitig mit der Schichtungsforschung entwickelte sich die Skalierung von Berufen nach ihrem Prestige-Wert als ein eigenes Untersuchungsgebiet:
"Da das Prestige ein inneres Werterleben ist, müssen Kriterien vorhanden sein, an denen sich die Bewertung gesellschaftlicher Positionen ausrichten läßt. Untersuchungen in Amerika und Deutschland haben gezeigt, daß die Zahl dieser Kriterien sehr groß ist, daß der Beruf aber den besten Indikator sozialer Wertschätzung darstellt, wenn die Prestigeordnung an ein Merkmal angeknüpft werden soll. Der Beruf korreliert sehr gut mit den anderen Kriterien sozialer Wertschätzung, er bestimmt in starkem Maße die soziale Stellung einer Person und ist in den meisten Fällen die Größe, über die exakte Angaben zu erhalten sind" (STÄGLIN, 1963, S. 311).
Diese Aussagen können durch Ergebnisse empirischer Untersuchungen bestätigt werden. SAUER (1973) hat gezeigt, daß verschiedene schichtbestimmende Merkmale (Beruf, Einkommen, Schulbildung etc.) hoch miteinander korrelieren (von 0.66 bis 0.90), d. h. daß diese Indikatoren z. T. austauschbare Operationalisierungen der gleichen Dimensionen darstellen (siehe auch PAPPI, 1973; LAGA u. HELFEN, 1975). Eine Faktorenanalyse von 11 Schichtungsindikatoren ergab einen Generalfaktor, der am höchsten mit dem Berufsstatus korreliert.
Ein ähnliches Ergebnis erbrachte eine faktorenanalytische Studie von KAHL u. DAVIS (1955), die insgesamt 19 verschiedene Indices des sozioökonomischen Status miteinander verglichen und zu dem Ergebnis kommen, "that the indexes were highly correlated because they all, in varying degrees, measured the same underlying dimension" (S. 325), wobei die Schätzwerte für den Vaterberuf die höchsten Faktorenladungen aufweisen.
Als weitere Argumente, die für eine Verwendung von Berufsprestige-Skalen in empirischen Untersuchungen sprechen, werden

häufig genannt (z. B. SVALASTOGA, 1961; JOHANSSON, 1965; HODGE u. a., 1969):

- das Prestige der Berufe ist eindeutig identifizierbar, da der Berufsname eindeutig ermittelt werden kann;
- der Beruf läßt sich durchgängig in der Bevölkerung als relevanter Unterschied im Sinne von Ungleichheit interpretieren;
- in allen industriealisierten Ländern besteht weitgehend Übereinstimmung bezüglich der relativen Position von Berufen innerhalb der Statushierarchie;
- bestimmte Berufspositionen sind untereinander auch über einen längeren Zeitraum relativ stabil.

Die mit einer Berufsklassifikation verbundenen Probleme lassen sich durch zwei Fragenkomplexe charakterisieren: Welchen Einfluß auf die Bewertung hat eine unterschiedliche Kenntnis der Befragten über die Berufsinhalte und -funktionen? Nach welchen und wievielen Merkmalen (Höhe des Einkommens, Machtbefugnis, Verantwortung, Bildungsstand usw.) werden Berufe bei der Erstellung einer Rangreihe bewertet? Die Qualität des Urteils über die hierarchische Ordnung von Berufen wird somit zu einer Frage der Informiertheit der Urteilenden. Auf diesen Sachverhalt der Subjektivität wird u. a. von ROEDER hingewiesen:

"Der Sozialstatus einer Person (das Berufsprestige bezeichnet den Sozialstatus des Berufes; Anmerkung d. Verf.) wird erst nach Kenntnis bestimmter Kriterien beurteilt. Durch diese Formulierung soll klar gemacht werden, daß es sich bei der Zuweisung von verschiedenen Positionen auf der Dimension Sozialstatus um einen Urteilsprozeß handelt, der naturgemäß subjektiv ist. ... Es gibt also keine sogenannten 'objektiven' Kriterien zur Bestimmung des Sozialstatus, die man den 'subjektiven' gegenüberstellen könnte... . Sondern die 'objektiven' Kriterien, wie Nettoverdienst, Schulbildung, Berufsausbildung, Besitz etc., unterliegen auch einer durchaus subjektiven Beur-

teilung hinsichtlich Sozialstatus durch die Mitglieder der Gesellschaft" (1973, S. 292 f.).
Ist man sich dieser Probleme bewußt und berücksichtigt man außerdem, daß Urteile über den Prestige-Wert von Berufen nur eine Determinante des sozialen Status von Familien betreffen, dann kann die Ermittlung des Berufsprestiges als eine forschungsökonomische Alternative zur Konstruktion sozialer Schichten angesehen werden (siehe Kap. 4.2.01). In der psychologischen Forschung hat sich die Verwendung eindimensionaler kontinuierlicher Berufsprestige-Skalen bisher kaum durchsetzen können (JAIDE, 1971; ROEDER, 1972; BORCHERT, 1974; BORCHERT u. MASENDORF, 1975; B. WOLF, 1977). Dagegen wird häufig auf der Basis von Berufseinteilungen eine grobe Abschätzung der Schichtzugehörigkeit versucht und damit ein vermeidbarer Informationsverlust hingenommen (z. B. innerhalb des "Index zur Messung der sozialen Schicht" (SCHEUCH, 1961, S. 97 ff.) oder des "Index des für Bildungsverhalten relevanten sozialen Status" (BAUER, 1972).

3.1.3 Arbeitsplatzerfahrungen

Die zentrale Bedeutung verschiedenartiger struktureller Bedingungen der Arbeitsorganisation - im Gegensatz zu Kategorien auf der Grundlage von Schichtkonzepten - wurde zunächst in angelsächsischen Studien betont.

KOHN (1969) geht in seinen empirischen Arbeiten von der Annahme aus, daß unterschiedliche Bildungserfolge, sowie kognitive, affektive und motivationale Differenzen bei Kindern durch unterschiedliche Erziehungsleitwerte ihrer Eltern bedingt sind. Die konkreten Normen und Zielvorstellungen über Erziehung werden wesentlich durch die berufliche Stellung beeinflußt, deren wichtigstes Charakteristikum Arbeitsbedingungen sind, die nach Arbeitsgegenstand (Personen, Daten, Sachen), Komplexität der Arbeitsorganisation und Grad der Überwachung diskriminieren. Die drei Dimensionen des Arbeitsplatzes wurden von Kohn in

Beziehung gesetzt zu den von Vätern angegebenen Selbstwerten "Konformität" und "Selbstbestimmung" (r=0.08) und diese wiederum mit Erziehungsleitbildern ("Selbstkontrolle", d. h. Befolgung internalisierter Verhaltensstandards vs. "Fremdkontrolle", d. h. Befolgen äußerlich gesetzter Regeln), die Väter für ihre Kinder haben (r=0.15)[11].

Zu ähnlichen Ergebnissen kommen auch andere Autoren (MILLER u. SWANSON, 1958; Mc KINLEY, 1964), deren Studien zusammen mit den Arbeiten von Kohn bei BERTRAM (1976 a), sowie ABRAHAMS u. SOMMERKORN (1976) einer methodenkritischen Analyse unterzogen werden. So schreiben ABRAHAMS u. SOMMERKORN (1976, S. 80), "daß zumindest auf der Grundlage von Kohns empirischen Materialien keine eindeutige Verbindung zwischen den elterlichen Sozialisationserfahrungen in der Arbeitswelt und ihren Sozialisationswerten und sozialisatorischem Verhalten in der Familie herzustellen ist".

Im deutschsprachigen Raum liegen seit etwa 5 Jahren ebenfalls einige empirische Studien zum Zusammenhang von Arbeitswelt und familialer Sozialisation vor (z. B. BEICHT u. a., 1976; GRÜNEISEN u. HOFF, 1977; STEINKAMP u. STIEF, 1978; WEGNER, 1979). GRÜNEISEN u. HOFF (1977) haben die These Kohns, daß Arbeitserfahrungen von Eltern sich auf deren Verhaltenserwartungen und Verhaltensweisen gegenüber ihren Kindern auswirken, zur Grundlage einer umfangreichen empirischen Untersuchung gemacht. Um diese These überprüfen zu können, haben die Autoren 93 Fragen zu objektiven Arbeitsplatz-Bedingungen und subjektiven Erfahrungen 215 Vätern und Müttern vorgelegt. Anschließend wurden die Fragen faktorenanalytisch strukturiert und 9 Dimensionen gewonnen: I. Intellektuelle Fähigkeiten; II. Zufriedenheit mit dem gesamten Arbeitsplatz; III. Arbeitsplatzsicherheit; IV. Körperliche Fähigkeiten; V. Zeitlicher Dispositionsspielraum und Selbständigkeit; VI. Überwachung; VII. Weisungsbefugnis/Ersetzbarkeit; VIII. Räumlicher Dispositionsspielraum; IX. Streß

und Ausnutzung.
Auf der Grundlage dieser Dimensionen haben die Autoren verschiedene Gruppen nach dem Ausmaß erfahrener Restriktivität am Arbeitsplatz unterschieden:

geringe Restriktivität	hohe Restriktivität
- höheres	- geringeres

Ausmaß der intellektuellen Fähigkeiten im Umgang mit Menschen

- höheres	- geringeres

Ausmaß der Erfahrung, einen gesicherten Arbeitsplatz zu haben

- höheres	- geringeres

Ausmaß der Erfahrung von zeitl. Dispositionsspielraum und Autonomie

- höheres	- geringeres

Ausmaß an erfahrener Überwachung am Arbeitsplatz

- höheres	- geringeres

Ausmaß an Weisungsbefugnis und mangelnder Ersetzbarkeit

- höheres	- geringeres

Ausmaß an erfahrenem räumlichen Spielraum.

Anschließend wurden Zusammenhänge untersucht zwischen der erfahrenen Restriktivität am Arbeitsplatz einerseits und andererseits allgemeinen Erziehungseinstellungen/ -werten, bzw. Werten und Normvorstellungen, die als handlungsleitend in konkreten Erziehungskonflikten genannt wurden. Dabei zeigte sich u. a., daß Väter mit hoher Arbeitsrestriktivität - im Gegensatz zu Vätern mit geringen Restriktivitätserfahrungen - in Konfliktsituationen häufiger Konformitätsforderungen (still sein, gehorchen, sauber sein) an ihre Kinder stellen und größeren Wert legen auf Tüchtigkeit und Ehrgeiz im schulischen Bereich.

Mütter, die ein hohes Ausmaß an Restriktivität am Arbeitsplatz erfahren, nennen häufiger emotional-soziale Werte (z. B. rücksichtsvoll sein, sich vertragen) als verhaltensrelevant bei Konflikten.

Bei der Differenzierung der Stichprobe nach dem Niveau der Schulausbildung konnten HOFF u. GRUNEISEN (1978, S. 86) an-

dersartige (und schwächere) Unterschiede in den verhaltensrelevanten Werten feststellen. So nennen z. B. Väter mit geringerer Schulbildung häufiger Ordnung und Einsicht, sowie Beherrschenkönnen und Tüchtigsein als Leitwerte in Erziehungskonflikten. Die Autoren machen deshalb den Vorschlag, bei künftigen Untersuchungen beide Bereiche - Arbeitserfahrungen und elterliche Schulbildung - als die wahrscheinlich wichtigsten Bedingungsfaktoren der Familienerziehung zu erfassen.

3.1.4 Sozialstrukturelle Konstellationen

Abschließend wird ein Verfahren der sozialstrukturellen Kontextuierung diskutiert, das BERTRAM (1976) vorgeschlagen hat. Ausgangspunkt ist die Überlegung, daß durch eine Analyse der Schichtzugehörigkeit nur Teilaspekte von subkulturellen Milieus identifiziert werden können. Durch den Schichtungsansatz werden nach Meinung des Autors lediglich manifeste Indikatoren einer Dimension erfaßt, die in Anlehnung an GIDDENS (1973) als Marktmacht des Individuums (= Stellung zu den Produktionsmitteln und berufliche Qualifikation) bezeichnet wird:
"Moderne Industriegesellschaften basieren aber nicht auf einer eindimensionalen, sondern auf einer mehrdimensionalen, der Veränderung unterworfenen Sozialstruktur. Der Schichtungsindex umfaßt aber nur eine dieser Dimensionen, so daß zur Identifikation subkultureller Milieus oder sozialer Lagen möglichst noch weitere Dimensionen gesucht werden müssen. Da in der Schichtungssoziologie die Vorstellung mehrdimensionaler Sozialstrukturen erst langsam an Boden gewinnt und demgemäß auch noch nicht alle Strukturdimensionen theoretisch und empirisch aufgearbeitet sind, kann auch hier wiederum nur eine vorläufige Klassifikation und Operationalisierung vorgenommen werden" (BERTRAM, 1977, S. 469).
Als vorläufige Operationalisierungen von sozialstrukturellen Dimensionen verwendet BERTRAM in seiner Untersuchung
a. die Schichtzugehörigkeit einer Familie, mit den Variablen

"Berufsausbildung", "Schulausbildung", "Berufsposition" und "Einkommen",

b. die berufliche Autonomie des Ehemannes, unterteilt in die Subdimensionen "Kontrolle bei der Arbeit", "Komplexität der Arbeit" und "extrinsische bzw. intrinsische Orientierung bei der Arbeit";

c. den Grad der Bürokratisierung, unterteilt in die Variablen "Betriebsgröße" und hierarchische Organisation des Betriebes in dem der Ehemann tätig ist.

Diese Dimensionen werden in ihrem Einfluß auf verschiedene Parameter der familiären Sozialisationsumwelt (u. a. Erziehungsstile und Persönlichkeitsfaktoren der Eltern) sowie auf Persönlichkeitsmerkmale von Kindern (moralische Urteilpräferenzen, kognitive Struktur) untersucht. Der Autor kann die These bestätigen, daß die Variable "Schichtzugehörigkeit" nicht ausreicht, um die Bedeutung der Sozialstruktur für die genannten Eltern- und Kindmerkmale adäquat wiederzugeben, da auch die berufliche Autonomie und der Grad der Bürokratisierung unabhängig von der Schichtungsvariablen wirksam sind.

Aus der Vielzahl detaillierter Ergebnisse, die m. E. besonders unter dem Aspekt des methodischen Zugriffs (Kontextanalysen) richtungsweisend in der Sozialisationsforschung sind, sei hier als Beispiel der Einfluß der Sozialstrukturdimensionen auf die kognitive Entwicklung der untersuchten Kinder zitiert. BERTRAM kann auf der Basis seiner Daten nachweisen, daß sich in der Unterschicht, je nach der spezifischen Konstellation der sozialstrukturellen Variablen, unterschiedliche Bedingungen für die kognitive Entwicklung ergeben. Jungen aus Unterschicht-Familien, deren Väter in Großorganisationen an Arbeitsplätzen mit wenig Autonomie arbeiten, erreichen in den durchgeführten Tests[12] deutlich geringere Leistungen als jene Unterschicht-Jungen, deren Väter in kleineren Organisationen tätig sind oder deren Väter in Großorgani-

sationen über viel Arbeitsautonomie verfügen. Da die Konstellation "Unterschicht, Arbeit in einer Großorganisation, geringe Arbeitsautonomie" nicht für sämtliche in der Untersuchung erfaßten Unterschichtfamilien zutrifft, kann nach Meinung des Autors nicht von schichtspezifischen Minderleistungen in Tests zur kognitiven Entwicklung gesprochen werden, sondern von konstellationsspezifischen Differenzen.
Aus der Summe seiner Untersuchungsergebnisse zieht BERTRAM die Schlußfolgerung, daß die Auffassung verschiedener Autoren zurückzuweisen ist, "soziologische" Variablen seien für die Sozialisation von untergeordneter Bedeutung:
"Diese Auffassung ist zwar auch aus einer Kritik an der schichtspezifischen Sozialisationsforschung entwickelt worden, doch reicht diese Analyse der Forschung nicht aus, da das zentrale Argument dieser Auffassung die geringe Erklärungskraft der Schichtungsvariablen ist. Dieses Argument ist zwar richtig, läßt aber nicht den Schluß der Irrelevanz der 'soziologischen' Variable Schichtung zu, sondern bedeutet nur, daß diese Variable bisher methodisch wie theoretisch inadäquat behandelt wurde" (1976, S. 423).

3.1.5 Zusammenfassung

Die Bedeutung sozialstruktureller Komponenten für innerfamiliäre Sozialisationsprozesse wird in der wissenschaftlichen Diskussion allgemein anerkannt. Umstritten ist jedoch die theoretische und methodische Bearbeitung dieses Forschungsgebietes.
Die Annahme der schichtspezifischen Sozialisationsforschung, daß sich die gesamtgesellschaftliche Struktur durch das Schichtungskonzept repräsentieren läßt, wird zunehmend kritisiert. Auch in der neueren deutschsprachigen Forschungsliteratur lassen sich Ansätze finden, die entweder als Alternative oder Ergänzung zu Schichtkonzepten verstanden werden. Ihnen gemeinsam ist die Tendenz zu entnehmen, den gesamtgesellschaftlichen Strukturkontext empirisch "reichhaltiger" zu dimensionieren und zusätzliche Differenzierungsvariablen einzuführen, die, z. T. un-

abhängig von der ökonomischen Basis, zu strukturellen Ungleichheiten beitragen. Welche Probleme hier noch existieren, diskutiert u. a. HELLER am Beispiel der Kriterien "Kontrolle" bzw. "Autonomie" am Arbeitsplatz:

"Unbestritten ist zwar, daß Kontrolle oder Autonomie bewußtseinsmäßige Konsequenzen hat. Aber gerade dieser Faktor führt, wird er als Indiz beruflicher Hierarchie verwendet, zu schwerwiegenden Verzerrungen. Auch in niedrigen sozialen Schichten findet sich eine große Anzahl von Positionen, die weitgehend frei von Kontrolle, z. T. sogar vollkommen autonom sind: z. B. Parkwächter, Pförtner, Kioskpächter, Heimarbeiter, aber auch Briefträger etc.. Autonomie und Fehlen von Kontrolle stehen hier in einem ganz anderen Kontext. Hier fehlen nicht nur Vorgesetzte, sondern überhaupt Mitarbeiter. Und solche Freiheit von Kontrolle hat ganz andere bewußtseinsmäßige Konsequenzen: sie führt im Extrem zum Gefühl, von der Gesellschaft ausgestoßen zu sein" (1979, S. 47 f.).

3.2 KOMPONENTEN UND STRUKTUREN FAMILIALER SOZIALISATION

Die Familie als Sozialisationsumwelt ist ein komplexes Bedingungsgefüge, das durch Variablen sehr unterschiedlicher Herkunft konstituiert wird: Interaktionsformen innerhalb der Familie, affektive Eltern-Kind-Beziehungen, allgemeine Wertorientierungen, Erziehungs- und Kontrollpraktiken, sächlich-materielle Bedingungen. Angesichts der fast unübersehbaren Vielzahl von Variablen und ihrer Kombination, ist auch unter dem Gesichtspunkt der zeitlichen und methodischen Bewältigung der Fragestellung im Rahmen einer empirischen Untersuchung eine begründete Auswahl zu treffen. Jene Kriterien, die für die Variablenselektion in der vorliegenden Arbeit entscheidend sind, wurden z. T. bereits in Kap. 1.2 skizziert und sind an dieser Stelle zu ergänzen:

1. Es wird nach Merkmalen gesucht, die in Forschungsarbeiten sehr häufig zur Charakterisierung familialer Sozialisations-

prozesse verwendet werden;

2. Es werden Merkmale ausgewählt, von denen angenommen werden kann, daß sie eine möglichst "universelle" Relevanz ("Breitenwirkung") haben für die Entwicklung sowohl kognitiver als auch affektiver Kindmerkmale;
3. Es sind solche Merkmale vorzugsweise zu beachten, die sich auch unter längsschnittlichem Aspekt als bedeutsam für die kindliche Sozialisation erwiesen haben;
4. Schließlich sollten Merkmale mit einer relativen zeitlichen Konstanz, d. h. mit nur geringen situativen Einflüssen, selegiert werden.

Unter Verwendung dieser Selektionskriterien können nach Durchsicht der einschlägigen Fachliteratur zwei Merkmalskomponenten identifiziert werden:

a. Elterliche Erziehungsstile;
b. Ökologische Bedingungen der häuslichen Umwelt.

In den folgenden Abschnitten soll versucht werden, diese Aussage durch empirisches Untersuchungsmaterial zu belegen.

3.2.1 Elterliche Erziehungsstile

Da es im Gegenstandsbereich "Erziehungsstile" noch keine hinreichend formulierten und formalisierten Theorien gibt, und der Umfang der damit bezeichneten Variablen, sowie ihre empirische Erfassung noch nicht eindeutig geklärt ist, kann mit der folgenden Definition das Problemgebiet nur in Umrissen skizziert werden. In der Literatur besteht die einheitliche Auffassung, daß Erziehungsstile in überzufällig enger Beziehung stehende Konfigurationen von

- Erziehungshandlungen (Verhaltensweisen, Praktiken, Mittel)
- Erziehungseinstellungen (Meinungen, Erlebnisreaktionen)
- Erziehungszielen (Normen, Sollsetzungen)

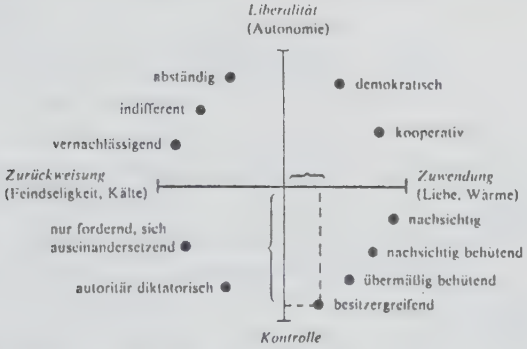
sind, die Erzieher mittelbar oder unmittelbar auf einen (bzw. eine Gruppe von) zu Erziehenden richten. Die drei Komponenten stehen nicht isoliert nebeneinander, sondern sind als "inte-

grative Bestandteile des gesamten Systems" (SCHNEEWIND, 1975, S. 15) aufzufassen. Erziehungspraktiken sind eng verknüpft mit Einstellungen gegenüber dem zu Erziehenden, leiten sich ab aus bestimmten Erziehungszielen und sind gleichzeitig auf das Erreichen dieser Ziele hin ausgerichtet. Die unter dem Begriff zusammengefaßten Merkmalskonfigurationen sollen nach EYFERTH (1966, S. 23) die Prognose von Eigenarten der Erzogenen mit größerer Sicherheit gestatten, als dies durch einzelne Merkmale möglich ist.

3.2.1.1 Elterliches Erziehungsverhalten

Am häufigsten sind deskriptive Klassifikationen zur Erfassung elterlichen Erziehungsverhaltens erarbeitet worden. Bei der Anwendung faktorenanalytischer Verfahren[13] zeigte es sich, daß es Einzelmerkmale im Bereich der Erziehungspraktiken gibt, die in überzufälliger Frequenz gemeinsam auftreten, während sie mit anderen Merkmalen in keinem oder nur einem zufälligen Zusammenhang stehen. Trotz variierender Art der Datengewinnung (z. B. Interviews, Verhaltensbeobachtungen) wurden in den verschiedenen Untersuchungsansätzen einige wenige Grunddimensionen repliziert, durch die sich Erzieherverhalten charakterisieren läßt. Diese Hauptdimensionen "unterscheiden sich von den anfänglich intuitiven und globalen Typisierungen vor allem dadurch, daß sie nur bekannte, empirisch faßbare und relativ homogene, d. h. untereinander im Zusammenhang stehende Verhaltensmerkmale umfassen, die hinsichtlich ihrer Auswirkung auf Kinder und Jugendliche mehr oder weniger bekannt sind" (NICKEL, 1974, S. 13 f.). Außerdem bieten diese Versuche, eine Vielzahl von Merkmalszusammenhängen auf wenige Dimensionen zu reduzieren, die Möglichkeit, Ansätze für Systeme und Modelle elterlicher Erziehung zu entwickeln.
Wegweisend für diese Forschungsrichtung waren die Arbeiten von SCHAEFER (1959, 1961, 1965), der das Ziel solcher Bemühungen wie folgt umschreibt: "A goal of the development of a concept-

ual system is to obtain an taxonomy of behavior, i. e. to obtain categories of increasing generality that permit description of behaviors according to their natural relationships" (1961, S. 126). Sein hypothetisches Modell mütterlichen Erziehungsverhaltens beinhaltet die folgenden Dimensionen:



(Nach der deutschen Übersetzung in STAPF u. a., 1972, S. 30).

Relativ durchgängig, sieht man von stichproben- und verfahrensspezifischen Besonderheiten ab, wurden diese beiden Hauptkomponenten - Emotionalität und Kontrolle - auch in einer Vielzahl weiterer Publikationen genannt, wie die folgende (unvollständige) tabellarische Übersicht zeigt:

Autoren	Jahr	Emotionalität	Kontrolle
Milton	1958	warmth	strictness or nonpermissiveness
Schaefer	1959	hostility vs. love	autonomy vs. control
Roe und Siegelman	1963	loving vs. rejection	casual-demanding
Becker	1964	warmth vs. hostility	restrictiveness vs. permissiveness
Schaefer	1965	acceptance vs. rejection	psychological autonomy vs. psychol. control

Autoren	Jahr	Emotionalität	Kontrolle
Siegelman	1965	loving	punishment
Hatfield, Ferguson u. Alpert	1967	love vs. hostility	laissez-faire vs. involvement
Führ	1970	Aufgeschlossenheit u. Verständnis	Kontrolle u. Leistungserwartungen bezügl. d. Schule
Seitz, Wehner u. Henke	1970	emotionale Wärme	elterliche Kontrolle
Tausch u. Tausch	1971	emotionale Dimension	Lenkungsdimension
Stapf, Hermann u. Stöcker	1972	elterliche Unterstützung	elterliche Strenge
Viernstein	1972	Liebesentzug	Verbote, körperliche Strafen
Banks u. Finlayson	1973	warmth and approval	discipline and control
Bottenberg, Gareis u. Rausche	1973	Zuneigung - Fürsorge	Zurückweisung-Feindseligkeit
Darpe u. Schneewind	1978	Verständnis u. Unterstützung	Strenge und Kontrolle

Ein Eindruck von der inhaltlichen Umschreibung dieser Faktoren soll durch ein Beispiel vermittelt werden:

"Faktor I, 'Loving' genannt, beschreibt Eltern, die jederzeit mit Rat, Hilfe und Unterstützung zur Verfügung stehen. Diese Eltern sind gerne in der Gesellschaft ihrer Kinder, loben ihre Kinder, sind herzlich zu ihnen, besorgt, und haben Vertrauen in ihre Kinder.

Faktor II, 'Punishment', ... charakterisiert Eltern, die oft

physische und nicht-physische Bestrafungen anwenden, häufig aus einem nicht ersichtlichen Grund, und die sich nur wenig um die Gefühle und Bedürfnisse ihrer Kinder kümmern. Obwohl Zurückweisung und Feindseligkeit nicht direkt durch die Fragebogen-Items angesprochen werden, sind sie mit hoher Wahrscheinlichkeit zu vermuten" (SIEGELMAN, 1965, S. 168; dt. Übers. d. d. Verf.; Originaltext siehe Anhang I).

Trotz der äußeren Übereinstimmung der Ergebnisse hinsichtlich der Faktorenbenennung weisen die Autoren darauf hin, daß die von ihnen vorgeschlagenen Dimensionen nicht als endgültig "richtige" Abbildung der Wirklichkeit zu betrachten sind, sondern als Hypothesen, deren Gültigkeit mit mehr oder weniger großer Wahrscheinlichkeit in empirischen Untersuchungen bestätigt werden konnte[14]. Damit ist impliziert, daß neue Erkenntnisse zu Modifizierungen und zu noch nicht bekannten Dimensionen führen werden. So bezeichnet es LUKESCH (1975 b) zu Recht als verwunderlich, "wenn sich die Vielfalt elterlicher Verhaltensformen im Umgang mit ihren Kindern auf ein derart sparsames Dimensionsgefüge reduzieren ließe" (S. 17).

Diesen Aspekt betont auch GOLDIN, wenn er - bezogen auf die dimensionsanalytische Erfassung elterlichen Verhaltens aus der Sicht der Kinder - zu bedenken gibt, "daß viele Wissenschaftler sich bereits von bestimmten apriorischen Vorstellungen leiten ließen, welche Faktoren für Wahrnehmung elterlicher Verhaltensweisen durch die Kinder relevant sind. Das hat zur Folge, daß eine Reihe von Faktoren in allen Untersuchungen auftreten. Fast nie wurden die Kinder befragt zu solchen Themen wie Konsistenz des elterlichen Verhaltens, Aufschub von Belohnungen, Verhaltenskontrolle durch Bestrafung von Ungehorsam versus Verhaltenskontrolle durch Belohnung angepaßten Verhaltens usw. ... Möglicherweise ist also die extreme Einheitlichkeit der erhaltenen Daten das Resultat der sehr eng gefaßten Auswahl der untersuchten Interaktionsvariablen" (1979, S. 97).

In zahlreichen Untersuchungen konnten systematische Zusammenhänge zwischen den Komponenten des Erzieherverhaltens und verschiedenen Kindmerkmalen nachgewiesen werden[15]. Mit Hilfe von einigen ausgewählten Beispielen aus der neueren Forschungsliteratur soll diese Aussage belegt werden.

BARTRAM (1976) untersuchte an einer Stichprobe von Schülern und Schülerinnen aus 7. und 8. Hauptschulklassen die Beziehungen der elterlichen Bekräftigungsweisen "Strenge" und "Unterstützung" (mit den Marburger Erziehungsstilskalen; STAPF u. a.,1972) zur Kreativität und zur Motivationsstruktur.

Bei der Kreativitätsuntersuchung wurden zunächst aufgrund einer hierarchischen Clusteranalyse Gruppen von Schülern gebildet, die sich im Hinblick auf die Kreativitätstest-Variablen ähnlich sind. Es zeigte sich, daß die Gesamtstichprobe durch zwei gruppenkonstituierende Merkmale aufgeteilt werden kann:

1. durch den Indikator für "Flexibilität", d. i. die Leichtigkeit, mit der verschiedene Assoziationen produziert werden können."Flexible" Pbn entwickeln viele Lösungen, auch Wiederholungen und nicht auswertbare Antworten (Gruppe A);
2. durch den Indikator für "kognitive Kontrolle", d. i. das Ausmaß, in dem überprüft wird, inwieweit mögliche Lösungen die in der Instruktion geforderten Bedingungen erfüllen. Die Pbn sind bemüht, Fehler zu vermeiden (Gruppe B).

Anschließend wurden die Ausprägungen der elterlichen Erziehungsstile in den beiden Gruppen untersucht und folgende Ergebnisse gefunden:

- Pbn, die ihre Lösungen stärker an den in der Instruktion verlangten Anforderungen orientierten (Gruppe B) werden häufiger vom Vater unterstützend erzogen als jene Pbn, die mehr unbewertbare Lösungen in den Kreativitätstests aufweisen (Gruppe A).
- Werden zusätzlich beide Eltern von ihren Kindern als strenge Erzieher wahrgenommen, wird dieser Zusammenhang noch deutli-

cher. Elterlicher Strenge hat hier die Wirkung einer Moderatorvariablen.

Aus der Motivationsuntersuchung sind besonders die Zusammenhänge zwischen elterlichem Erziehungsstil und der "Anstrengungsvermeidungstendenz" interessant. Das Konstrukt "Anstrengungsvermeidung" bezeichnet die Neigung, in bestimmten Aktionsfeldern (schulische und häusliche Arbeit, Hobbies u. a. m.), Anforderungen jeglicher Art aus dem Wege zu gehen. Die Operationalisierung geschieht mit einem Testverfahren (AVT; ROLLETT u. BARTRAM, 1977), dessen Vorform in der hier zitierten Untersuchung verwendet wurde.
Die Korrelationen zwischen der elterlichen Strenge und der Anstrengungsvermeidungstendenz sind in der folgenden Tabelle dargestellt:

	Mütterl. Strenge	Väterl. Strenge	
Anstrengungsvermeidung	0.27**	0.22*	weibl. Pbn; N=163
Anstrengungsvermeidung	0.31**	0.38**	männl. Pbn; N=138

*p < 0.01; **p <0.001

Zwischen der elterlichen Unterstützung und der Anstrengungsvermeidungstendenzen konnten erwartungsgemäß keine signifikanten Zusammenhänge gefunden werden.

An einer Gruppe von 17 - 18jährigen Oberschülern untersuchte LOHMANN (1978) die Zusammenhänge zwischen elterlicher Strenge bzw. Unterstützung (retrospektiv formulierte Aussagen der "Marburger Skalen") und Kreativitäts- bzw. Intelligenzfaktoren (extrahiert aus 13 verschiedenen Tests zum "divergenten Denken" und 6 Intelligenztests, die dem Bereich des "konvergenten Denkens" zuzuordnen sind). Durch kanonische Korrelationsanalysen konnte u. a. ein signifikanter Zusammenhang (R_K=0.32; p <0.01) errechnet werden zwischen einer kanonischen Variablen, die durch negative Ladungen der Faktoren "Mutter-Strenge", "Vater-Strenge" und eine positive Ladung des Faktors "Direkte

elterliche Belohnung" gekennzeichnet war und einer kanonischen Variablen, die sich durch eine substantielle positive Ladung des Faktors "Spontane Flexibilität" und durch bedeutsam negative Ladungen der Faktoren "Originalität und Einfallsfülle", "Tempoleistung", "Logisches Denken" und "Flüssigkeit" markieren ließ.
Elterliches Erziehungsverhalten, das sich primär durch ein geringes Ausmaß an Kontrolle auszeichnet, korreliert in dieser Untersuchung mit einem intellektuellen Merkmalsprofil, das charakterisiert ist "durch eine hohe Ausprägung der Fähigkeiten zum impulsiven und spontanen Wechsel von Bewußtseinsinhalten und durch geringe Ausprägung von Fähigkeiten zur Bewältigung von Aufgaben, in denen entweder Schnelligkeit oder ein sequentieller Denkablauf oder eine zielgerichtete, durch die Aufgabeninstruktion eingeschränkte Produktivität verlangt werden" (LOHMANN, 1978, S. 210 f.).

Eine empirische Untersuchung, in der die Wechselwirkung strenger und unterstützender Erzieherverhaltensweisen von Lehrern und Müttern auf Schulangst und Anstrengungsvermeidungstendenzen bei Schülern aus 7. bis 9. Klassen (Sonder-Haupt-Realschulen) untersucht wurde, hat BORCHERT (1974) vorgelegt. Die Ergebnisse von Varianz- und Konfigurationsfrequenzanalysen vermitteln ein einheitliches Bild:

- die geringste Schulangst (Verfahren in Anlehnung an den AFS von WIECZERKOWSKI u. a., 1973) und die niedrigste Anstrengungsvermeidung (unstandardisierte Vorform des AVT von ROLLET u. BARTRAM, 1977) zeigen Schüler, die sowohl ihre Lehrer als auch ihre Mütter als sehr unterstützend rezipieren;
- Schulangst und Anstrengungsvermeidung sind dann am höchsten, wenn die Schüler ihre Lehrer und Mütter als sehr streng wahrnehmen;
- Schulangst und Anstrengungsvermeidung sind auch dann hoch, wenn die Schüler zwar ihre Lehrer als sehr unterstützend erleben, die Mütter jedoch als wenig unterstützend eingestuft werden.

Ähnliche Ergebnisse wie Borchert konnten KURY und BÄUERLE (1979) bezüglich des Zusammenhangs von perzipiertem Erziehungsstil und Ängstlichkeitswerten bei Schülern und Schülerinnen im Alter von 10 bis 16 Jahren eruieren. Probanden, die ihre Väter bzw. Mütter als streng erleben (Marburger Skalen; STAPF u. a., 1972), empfinden mehr Prüfungsangst und allgemeine Angst (AFS; WIECZERKOWSKI u. a., 1975) als solche, die ihre Eltern als weniger streng schildern. Zwischen elterlicher Unterstützung und Schulunlust konnte ein negativer Zusammenhang nachgewiesen werden. Sowohl erlebte väterliche als auch mütterliche Unterstützung stehen in hoch signifikantem Zusammenhang mit geringer Schulunlust, d. h. erhöhte Schulunlust wurde in dieser Untersuchung vorwiegend bei jenen Kindern diagnostiziert, die seitens ihrer Eltern nur geringe Unterstützung erlebt haben.

Auch in Untersuchungen, bei denen die Dimensionierung der erfaßten Erziehungsstil-Daten eine größere Anzahl von Faktoren ergab, werden unter diesen häufig die beiden Komponenten "Emotionalität" und "Kontrolle" extrahiert. Als Beispiel sei hier eine Arbeit von MILLER (1970) genannt. Er untersuchte bei 489 Kindern aus Grundschulklassen den Zusammenhang von sozialen und materiellen Bedingungen im Elternhaus (Fragebogen zur Kindperzeption) mit Schulleistungstest-Ergebnissen (Summen-Score aus Verbal-Englisch- und Arithmetik-Tests). Eine Dimensionsanalyse des Fragebogens ergab insgesamt 8 Faktoren, von denen zwei als "Confidence and Parental Support" und "Dominant Parents-Submissive Child" interpretiert wurden[17]. Die Produkt-Moment-Korrelationen dieser beiden Faktoren mit den kombinierten Ergebnissen aus Schulleistungstests, sind der folgenden Tabelle zu entnehmen:

	Elterliche Unterstützung	Elterliche Dominanz
Testergebnis Jungen; N=243	0.50*	- 0.45*
Testergebnis Mädchen; N=246	0.35*	- 0.52*

*$p < 0.001$

3.2.1.2 Elterliche Erziehungsziele und Erziehungseinstellungen

Die Unterscheidung von Erziehungspraktiken, -zielen und -einstellungen ist eine begriffliche Abstraktion, die primär dem Ziel einer exakten wissenschaftlichen Analyse dient. In konkreten Erziehungssituationen sind die drei Komponenten integrativ beteiligt, ohne daß der Erzieher sie in der Regel bei seinen Maßnahmen permanent mitreflektiert.

Erziehungsziele können als bewußtseinsmäßig repräsentierte Sollvorstellungen beschrieben werden, die ein Erzieher entwickelt, um auf die Ausformung bzw. Veränderung von Einstellungen und Verhaltensweisen der Zu-Erziehenden einzuwirken. In ähnlicher Weise äußern sich U.-D. FILIPP u. SCHNEEWIND (1974), die zusätzlich darauf hinweisen, daß Zielvorstellungen "offen", d. h. meist verbal (z. B. "Ich schicke meine Tochter auf das Gymnasium, weil sie es im Leben besser haben soll als ich"), geäußert werden:

"Ein Erziehungsziel ist ein zu einem bestimmten Zeitpunkt von einer bestimmten Elternperson meist verbal geäußertes präskriptives Urteil hinsichtlich der eigenen Verhaltensweisen bzw. Eigenschaften in bezug auf ein bestimmtes Kind bzw. hinsichtlich der kindlichen Verhaltensweisen bzw. Eigenschaften" (S. 22).

Mit dem Begriff Erziehungseinstellungen kann man jene kindbezogenen Erlebnis- und Verhaltensdispositionen (Meinungen, Vorstellungen) eines Individuums umschreiben, die es "hinsichtlich der Realisierung bestimmter erzieherischer Verhaltensformen besitzt und die es für eine bestimmte Klasse von Handlungen besonders prädisponieren" (HELLER u. NICKEL, 1976, S. 198). Erziehungseinstellungen sind im Verlauf des individuellen Sozialisationsprozesses erworbene relativ stabile Systeme, die sich aus einer

- kognitiven Komponente (das Wissen über Personen/Gegenstände, auf die sich Einstellungen beziehen),

- affektive Komponente (das mit der Person/dem Gegenstand verbundene Gefühl) und
- Handlungskomponenten (die Tendenz, sich in bezug auf die Person/den Gegenstand zu verhalten)

zusammensetzen (siehe E. ROTH, 1967, S. 41 ff.).

Die Beziehung zwischen Erziehungszielen und erziehungsrelevanten Einstellungen beschreiben STEINKAMP u. STIEF (1978) wie folgt:

"Einstellungen als relativ dauerhafte Vorstellungen über Objekte und Situationen sind wahrscheinlich Erziehungszielen als präskriptive Urteile über kindliche Eigenschaften bzw. Verhaltensweisen entstehungsgeschichtlich vorgelagert: sie bilden den allgemeinsten Bezugsrahmen, aus dem spezifische Sollerwartungen gegenüber den Kindern resultieren" (S. 67).

Die Auswirkungen elterlicher Erziehungsziele und -einstellungen auf das Erleben und Verhalten von Kindern sind in einer Reihe von Arbeiten untersucht worden, deren Anzahl im Vergleich mit Publikationen zum Erziehungsverhalten jedoch geringer ist. Weiterhin fällt beim Literaturstudium auf, daß eine gleichzeitige Betrachtung sämtlicher Komponenten (Verhalten, Ziele, Einstellungen) und deren wechselseitige Interaktionen bisher nur selten thematisiert wurden (z. B. DARPE u. SCHNEEWIND, 1978). Schließlich ist festzustellen, daß sich in empirischen Forschungsarbeiten zu den beiden Einzelgebieten - Ziele bzw. Einstellungen - z. Z. kaum Grunddimensionen oder Basisfaktoren erkennen lassen, deren Fehlen bzw. Vorhandensein für möglichst viele Aspekte der kindlichen Persönlichkeitsentwicklung retardierende bzw. akzelerierende Bedeutung zukommt. Da Meßinstrumente, Untersuchungspläne und theoretische Ausgangspunkte sehr heterogen sind, können die im folgenden zitierten Arbeiten nur einen Einblick geben in das Spektrum aktueller Forschungsbemühungen.

Im deutschsprachigen Raum wurden die Auswirkungen elterlicher

Erziehungseinstellungen und -ziele auf kindliche Persönlichkeitsmerkmale am häufigsten durch die Forschungsgruppe um SCHNEEWIND untersucht (DARPE u. a., 1975; DARPE u. SCHNEEWIND, 1978; SCHMIDT u. SCHNEEWIND, 1978; RINKE u. SCHNEEWIND, 1978; SCHNEEWIND u. PFEIFFER, 1978; BECKMANN u. a., 1980). Im Rahmen des von der DFG geförderten Projekts zum Thema "Psychologische und sozio-ökologische Determinanten von Eltern-Kind-Beziehungen" (kurz EKB-Projekt) wurden u. a. Skalen zum selbst- und fremdperzipierten elterlichen Erziehungsverhalten entwickelt. Im folgenden Abschnitt werden vorwiegend Untersuchungsergebnisse der o. g. Autoren zitiert, bzw. Arbeiten vorgestellt, in denen Erziehungsstil-Skalen aus dem EKB-Projekt verwendet wurden.

In einer umfangreichen Untersuchung, deren Einzelergebnisse hier nicht dargestellt werden können, berichten DARPE u. SCHNEEWIND (1978) über Zusammenhänge von Variablen kindperzipierter elterlicher Erziehungsziele, -einstellungen und -praktiken mit Merkmalen der kindlichen Persönlichkeit. Insgesamt waren 277 Jungen und Mädchen im Alter von 10 bis 12 Jahren an der Untersuchung beteiligt.

Zur Erfassung der Erziehungsziele und -einstellungen verwendeten die Autoren Datenerhebungsinstrumente, die von ihnen im Rahmen des EKB-Projekts entwickelt wurden. Die faktorenanalytisch gewonnenen Verfahren bestehen aus den folgenden unabhängigen Beschreibungsdimensionen:

1. Erziehungsziele: Religiosität; Beliebtheit und Anerkennung; Verantwortlichkeit im Haushalt; Eigenständigkeit; Bildung; Leistung und prestigeorientierte Zielstrebigkeit.
2. Erziehungseinstellungen: Nachsicht und Großzügigkeit (Mutter); Toleranz (Mutter); Manipulation (Mutter); Verständnis (Vater); Appell an das kindliche Mitgefühl (Vater); Manipulation und Ablehnung (Vater); Einfühlungsfähigkeit (Eltern); Durchsetzung von Vorstellungen (Eltern); Kon-

taktsuche (Eltern).
Zusätzlich wurden Fragebögen zur Untersuchung elterlicher Belohnungs- und -bestrafungspraktiken entworfen.
Die Merkmale der kindlichen Persönlichkeit wurden mit Hilfe des "Children's Personality Questionnaire" (CPQ) in der Version von SEITZ u. RAUSCHE (1974) erfaßt: Über-Ich-Stärke; Ängstlich-introvertiert vs. ich-stark-extravertiert; Gefühlsbetontheit (Sensibilität); Emotionale Stabilität vs. emotionale Labilität.
Exemplarisch werden hier die Untersuchungsergebnisse zu der Persönlichkeitsdimension "Gefühlsbetontheit" (Sensibilität) etwas ausführlicher berichtet.
Gefühlsbetonte, sensible Kinder zeichnen sich durch Sanftmut, Einfühlungsfähigkeit, Normkonformität und Selbstsicherheit aus. Sie haben die Fähigkeit auf andere einzugehen und sind gruppenbewußt. Der polare Gegensatz kennzeichnet Kinder,die reizbar, impulsiv und aggressiv sind, mit geringem Gruppenbewußtsein.
Durch die Gesamtheit der erfaßten Erziehungsstilvariablen konnten 31% der Varianz des Merkmals "Gefühlsbetontheit" vorhergesagt werden (R=0.56). Das mütterliche Erziehungsverhalten hatte einen signifikant bedeutsameren Prognosewert als das väterliche Erziehungsverhalten. Im Vergleich zu den perzipierten Einstellungen war die Vorhersagequalität perzipierter Ziele signifikant bedeutsamer. Die höchsten Korrelationen mit dem Kriterium zeigten die elterlichen Ziele "Verantwortung" und "Religiosität", die mütterlichen Einstellungen "Nachsicht und Großzügigkeit", die väterlichen Einstellungen "Verständnis" und "Kontakt", sowie die elterliche "Belohnung durch zärtliche Zuwendung".
Gefühlsbetonte Kinder nehmen nach diesen Untersuchungsergebnissen bei ihren Eltern vor allem den Wunsch nach Verantwortlichkeit und Religiosität wahr. Diese Erziehungsziele korres-

pondieren mit den Fähigkeiten der Kinder, sich gruppenbewußt zu verhalten und auf andere einzugehen. Die affektiv-warme und verständnisvoll-unterstützende Erziehung verweist auf ein positives Eltern-Kind-Verhältnis, das durch die fehlende Anwendung von Sanktionen bestätigt wird.
Dagegen perzipieren reizbar-aggressive Kinder den elterlichen Wunsch nach Zielstrebigkeit. Die Eltern werden als verständnislos und ablehnend geschildert. Die Kinder werden für Fehlleistungen in vielfältiger Weise drastisch bestraft; gute Leistungen werden nur in materieller Form belohnt. In der Zusammenfassung sämtlicher Untersuchungsergebnisse stellen die Autoren fest, daß das perzipierte elterliche Erziehungsverhalten in bedeutsamem Zusammenhang mit Merkmalen der kindlichen Persönlichkeit steht. "Es erklärt z. B. 30 bis 40% der Varianz der kindlichen Merkmale 'Extraversion' und 'Gefühlsbetontheit', wobei den elterlichen Erziehungsstilen und -einstellungen größerer Vorhersagewert zukommt als den Erziehungspraktiken" (DARPE u. SCHNEEWIND, 1978, S. 161).

DARPE u. a. (1975) untersuchten an 277 Jungen und Mädchen aus 5. Hauptschulklassen in welchem Ausmaß Variablen kindperzipierter elterlicher Erziehungsziele und -einstellungen im Zusammenhang stehen mit Merkmalen der kindlichen Intelligenzstruktur. Durch folgende Skalen wurden die elterlichen Erziehungseinstellungen erfaßt: Nachsichtigkeit vs. Verständnislosigkeit; Durchsetzung elterlicher vs. kindlicher Vorstellungen; Manipulation (Täuschung) und Appell an das kindliche Mitgefühl; Unterstützung vs. mangelnde (inkonsistente) Unterstützung; Kontaktsuche vs. Distanzierung (Wärme vs. Zurückweisung).
Die zur Untersuchung elterlicher Erziehungsziele eingesetzten Skalen werden von den Autoren wie folgt beschrieben: Prestigestreben (soziale Führung mit show-off Komponente); Liberalität und Entscheidungsfreiheit; Orientierung an religiösen Vorschriften; Anpassung an elterliche Ordnungsvorstellungen; so-

ziale Akzeptanz und Informiertheit; leistungsorientierte Selbständigkeit.
Intelligenzvariablen wurden mit der von KEMMLER (1967) zusammengestellten Testbatterie erhoben: Sprachverständnis; Zahlenverständnis; räumliches Erfassen; Schnelligkeit.
Die Autoren formulierten die Hypothese (u. a. in Anlehnung an MARJORIBANKS, 1972; siehe Kap. 3.2.2 dieser Arbeit), daß verbale und numerische Intelligenzleistungen wegen ihrer stärkeren Umweltdeterminiertheit in signifikantem Zusammenhang stehen mit den perzipierten Erziehungsstilen; für "Räumliches Erfassen" und "Schnelligkeit", Intelligenzdimensionen, die in geringerem Umfang von Umwelteinwirkungen beeinflußt sein dürften, wurden diese Zusammenhänge nicht erwartet.
Als Resümee aus dem detaillierten Ergebnisbericht ist festzuhalten, daß die Korrelationen zwischen perzipierten elterlichen Erziehungsstilen und verschiedenen Intelligenzdimensionen unterschiedlich stark ausgeprägt sind. Der Hypothese entsprechend, ergibt sich der deutlichste Zusammenhang mit dem Faktor "Sprachverständnis". Außerdem variiert die Enge des Zusammenhanges in Abhängigkeit vom Geschlecht des Kindes. Die durch elterliche Einstellungen und Ziele aufgeklärten Varianzanteile kindlicher Intelligenztestleistungen sind für Mütter und Väter einerseits sowie für Töchter und Söhne andererseits unterschiedlich stark ausgeprägt.
Für die (umweltabhängige) Intelligenzdimension "Sprachverständnis" zeichnet sich nach Meinung der Autoren inhaltlich "eine Merkmalskonfiguration perzipierten elterlichen Erziehungsverhaltens ab, die auf der Einstellungsseite vor allem durch 'Nachsichtigkeit' und auf der Zielseite durch die elterliche Ablehnung von demonstrativer Selbstdarstellung und Prestigestreben, von stark sozial angepaßtem Verhalten und der Orientierung an religiösen Normvorstellungen gekennzeichnet ist" (DARPE u. a., 1975, S. 70). Diese Merkmalsverknüpfung wird

interpretiert als ein wenig repressiver Erziehungsstil, der Lernprozesse für Kinder erleichtert. Für den zweiten eher umweltbeeinflußten Intelligenzfaktor "Zahlenverständnis" waren die Beziehungen zu den Erziehungsstil-Variablen weniger komplex. Kinder mit hohen Testwerten in den numerischen Aufgaben nehmen bei ihren Eltern wenig Prestigestreben wahr, wobei die Mütter Wert auf "Soziale Akzeptanz" in Peer-Gruppen legen und in ihrem Erziehungsverhalten als nachsichtig erlebt werden. Für den "Schnelligkeits"-Faktor konnte die Hypothese der Umweltunabhängigkeit weiterhin aufrechterhalten werden, nicht jedoch für den Faktor "Räumliches Erfassen", der zu einigen perzipierten Einstellungen und Zielen in signifikanter Beziehung steht (geringe mütterliche "Kontaktsuche" bei gleichzeitiger "Liberalität und Entscheidungsfreiheit" sowie väterlicher "Unterstützung").

In ihrer Längsschnittstudie über die Auswirkungen familiärer und schulischer Einflüsse auf die Entwicklung von Kindern der Elementar- und Primarstufe untersuchte FASSHEBER (1980) u. a. auch den Zusammenhang von elterlichen Erziehungseinstellungen mit der Intelligenzentwicklung, dem Schulerfolg und dem Spiel- sowie Sozialverhalten. Die selbstperipierten Elterneinstellungen wurden mit einem von ENGFER u. SCHNEEWIND (1976) publizierten Fragebogen erhoben, der folgende 10 Dimensionen (77 Items) umfaßt: Elterliche Selbstkritik; Erzieherisches Engagement; Permissivität; Offenheit; Manipulation; Verantwortung; Reflexion; Einfluß der Elternpersönlichkeit; Übernahme selbsterfahrener Erziehung; Inkonsistenz.
Da die Ergebnisse an einer kleinen Stichprobe (N=33) aus einer ländlichen Gemeinde (1150 Einwohner) gewonnen wurden, gelten sie nur für diesen regionalen Bereich und sollten nicht verallgemeinert werden: Das erzieherische Engagement der Eltern steht in einem signifikanten Zusammenhang ($r=0.42$; $p<0.01$) mit der Gesamtintelligenz (HAWIK) der Kinder. Negative Zu-

sammenhänge mit der Verbalintelligenz zeigten die Erziehungsaspekte "Einflußnahme" und "Manipulation". Der Schulerfolg - gemessen an der erreichten Schulzweigzugehörigkeit im 5. Schuljahr - korreliert positiv mit der "elterlichen Reflexion" (Indikator für planvolles erzieherisches Verhalten) und negativ mit den Dimensionen "elterliche Verantwortung" (einer spezifischen Spielart von Dominanz und Kontrolle), "Übernahme selbsterfahrener Erziehung" und "Elterliche Selbstkritik".
Durch den Gesamtindex selbstperzipierter Erziehungseinstellungen ist besonders die Qualität des Spielverhaltens der Kinder, d. h. der konstruktive und materialgerechte Umgang mit unterschiedlichen Spielgegenständen, positiv beeinflußt ($r=0.41$; $p<0.05$), während das Sozialverhalten (Fähigkeit zur Rollenübernahme) mit den Einzelaspekten "Elterliche Permissivität", "Erzieherisches Engagement" und "Elterliche Inkonsistenz" in positivem Zusammenhang steht. Letzteres Ergebnis wird von der Autorin so interpretiert, daß elterliche Inkonsistenz dann für die Entwicklung der Rollenübernahme einen wesentlichen Beitrag leistet, wenn sie zusammen mit sozialintegrativen Erziehungspraktiken auftritt: "Vorstellbar erscheint, daß inkonsistentes Erzieherverhalten gegenüber dem gleichgeschlechtlichen Kind zu erhöhten Identifikationskonflikten bei der Übernahme der eigenen Geschlechtsrolle führt. Auch die Betonung leistungsthematischer Werte in einer Familie könnte zu einem konfliktreichen Antizipieren der eigenen Berufs- und Erwachsenenrolle führen. Daß eine solche erhöhte Konfliktbereitschaft gegenüber Rollenübernahmen zu einer besonders wachsamen Entschlüsselung elterlicher Rollen führt, dürfte psychologisch verständlich erscheinen" (FASSHEBER, 1980, S. 170).

In ihren Dissertationen untersuchten E. SCHUCK (1976) und K. D. SCHUCK (1976) Zusammenhänge zwischen verschiedenen Umweltvariablen und der Intelligenzentwicklung bei Kindern im Vorschulalter.

Variablen des sozioökonomischen und soziokulturellen Hintergrundes, sowie Merkmale der Familienstruktur, der elterlichen Erziehungseinstellungen und -praktiken, sowie Anregungs- und Förderungsbedingungen der familiären und außerfamiliären Umwelt wurden durch Fragebögen erfaßt, die von den Eltern der 4 bis 6jährigen Kinder auszufüllen waren. Als Kriteriumsmaße wurden die verbalen und nichtverbalen Testleistungen der Vorschulkinder im HIWIVA (EGGERT, 1975) verwendet. In Regressions- und Diskriminanzanalysen, durchgeführt an verschiedenen Stichproben, zeigte sich eine relativ stabile Prädiktoren-Struktur, in der die Variablen der Bereiche Erziehungseinstellungen und -praktiken, sowie Anregungs- und Förderungsbedingungen der Umwelt die größte Bedeutung für die Kriteriumsvarianz hatten. Hohe Intelligenztestergebnisse (Gesamtskore und verbale Subtests) der Kinder waren in diesen beiden Arbeiten besonders assoziiert mit den Erziehungseinstellungen "Nachsicht und Toleranz", sowie "Ausmaß, in dem das Kind den Wünschen und Vorstellungen seiner Eltern entspricht" und der Erziehungspraktik "Erziehung zur Selbständigkeit und Leistung". Die ersten Rangplätze bei der Vorhersage nichtverbaler Intelligenztestergebnisse wurden eingenommen von der Umweltvariablen "Bücher- und Spielzeugbesitz der Kinder" und der Erziehungseinstellung "Inkonsequenz (Flexibilität) und Ablehnung (Einschränkung) der elterlichen Erzieherrolle".

Der von LITTMANN u. KASIELKE (1970) entworfene Fragebogen zur Diagnostik elterlicher Erziehungseinstellungen wurde durch LUKESCH u. TISCHLER (1975 a) einer erneuten Skalenkonstruktion unterzogen. Aus dieser Bearbeitung entstand ein Fragebogen mit insgesamt 31 Items, die vier Aspekte elterlicher Erziehungseinstellungen wiedergeben sollen. Für die Skalen wurden die Bezeichnungen "überbehütende Erziehungseinstellung", "ablehnend-feindselige Erziehungshaltung", mild-nachsichtige (tolerante) Erziehungseinstellung" und "autoritäre Erziehungs-

praktiken (körperliche Bestrafungen)" gewählt.
LUKESCH (1975 e) konnte zeigen, daß weniger behütende (kontrollierende), mehr mild-nachsichtige und weniger autoritäre Erziehungseinstellungen mit Indikatoren einer sozial höheren Schicht korrelieren. In einer weiteren Arbeit stellte LUKESCH (1975 f) fest, daß die Werte der Erziehungseinstellungsskalen bei Vätern und Müttern recht hoch korrelieren - der höchste kanonische Korrelationskoeffizient beträgt 0.83 - so daß maximal etwas mehr als die Hälfte der Variabilität der Erziehungseinstellungen eines Ehepartners aus den Antworten des anderen Ehepartners vorhersagbar ist (Familienkonsens).
Über Beziehungen zu Kindvariablen (siehe z. B. HOLZNER u. SAUER, 1977) wird in beiden Arbeiten nicht berichtet, obwohl besonders die Frage nach dem Konsens bzw. Dissens in Erziehungsauffassungen zwischen Ehepartnern und deren Auswirkungen auf kindliches Erleben und Verhalten sich in diesem Zusammenhang stellt.

3.2.2 Merkmale der häuslichen Umwelt

Häusliche (familienspezifische) Umwelt kann in Anlehnung an BRONFENBRENNER (1976 b, 1976 c) durch zwei Komponenten charakterisiert werden: die räumlich-sächliche und die soziale Nahumwelt. In neueren Publikationen gewinnt ein Aspekt, unter dem beide Komponenten im Zusammenhang mit sozialisationstheoretischen Fragestellungen untersucht werden können, zunehmend an Bedeutung: ihr Anregungsgehalt.
"Zum Komplex der Anregungsdimensionen sind solche Variablen zu rechnen, die durch das Vorhandensein bzw. die Nutzung von verhaltensprovozierenden Gegebenheiten in der näheren und ferneren Umgebung der Familie die Gelegenheit zu differenzierten Lern- und Erfahrungsmöglichkeiten bieten" (BECKMANN u. a., 1980, S. 285). Dieser Forschungsansatz ist nach B. WOLF (1980 a, S. 172) in der angelsächsischen Literatur gut repräsentiert (bes. unter dem Begriff "learning environment"), während er in der deutschen Umweltforschung bisher durch nur wenige Autoren vertreten wird[18]. Erste Arbeiten wurden unter Anleitung bzw. Anregung von Bloom durch DAVE (1963), R. M. WOLF (1964), DYER (1967) und WEISS (1969) vorgelegt. Ihr gemeinsamer Ausgangspunkt wird in der Dissertation von R. M. WOLF (1964, S. 31 f.) am deutlichsten charakterisiert. Der Autor weist darauf hin, daß er bei der Suche nach "environmental process variables" nicht den Bereich der Statusmerkmale im Auge hat, um evtl. einen weiteren (zu den bereits in einer Vielzahl vorhandenen) Status-Index zu kreieren. Die Unterschiede zwischen bisheriger Umweltforschung und dem neuen Ansatz versucht er an einem Vergleich zwischen dem Warner-Index zur Erfassung des sozialen Status (WARNER u. a., 1957) und der von BLOOM (1964) vorgeschlagenen Strategie deutlich zu machen:

Warner's Status-Index:

1. Beruf

2. Einkommen
3. Haustyp
4. Wohngebiet

Die von Bloom vorgeschlagenen Variablen:

1. Durch die Umwelt vermittelte Anregung zur Entwicklung verbaler Fertigkeiten;
2. Ausmaß an Zuwendung und Belohnung, das für eine Verbesserung der sprachlichen Ausdrucksfähigkeit gewährt wird;
3. Ermutigung, sich aktiv mit Problemen auseinanderzusetzen, die Umwelt zu explorieren und neue Fertigkeiten zu erlernen.

Nach R. M. Wolf lassen sich zwei wesentliche Unterschiede zwischen diesen beiden Ansätzen feststellen:

1. Die von Warner ausgewählten Variablen sind statisch, während jene, die Bloom vorschlägt, dynamische Prozesse in der Umwelt repräsentieren. Mit Hilfe der Warner-Variablen lassen sich Daten einfacher erheben, es besteht jedoch kein deutlicher Zusammenhang zwischen diesen Variablen und einem Verhaltensmerkmal wie z. B. der Intelligenz. Die Beziehung der von Bloom vorgeschlagenen Variablen zu Intelligenztestwerten ist eindeutiger und direkter.
2. Warner's Variablen sind bestenfalls Symptome für die Qualität einer Umwelt, während Bloom mit seinen Variablen versucht, Prozesse mit direkter Konsequenz für die Intelligenzentwicklung und andere Verhaltensbereiche zu beschreiben.

Der formale Aufbau sämtlicher o. g. Arbeiten, in denen relevante Umwelteinflüsse i. S. v. Bloom quantitativ erfaßt werden sollen, ist identisch (siehe B. WOLF, 1977; 1980 a): Die Autoren entwickeln ein hierarchisches System aus mehreren Ebenen - Einzelfragen, Umweltcharakteristika, Umweltvariablen - in dem die Elemente der jeweils höheren Ebene aus der additiven Zusammenfassung von Elementen der darunterliegen-

den Ebene entstehen. Die inhaltliche Ausgestaltung dieser hierarchisch aufgebauten Umwelt-Taxonomien orientiert sich an den jeweiligen Kriterienvariablen. Trotz der Verschiedenartigkeit der Kriterien sind zwischen den einzelnen taxonometrischen Klassifikationen Überschneidungsbereiche feststellbar, die m. E. besonders den Komplex der Anregungsdimensionen betreffen. Im folgenden Abschnitt soll versucht werden, diese Aussage durch Beispiele aus der Forschungsliteratur zu belegen.

DAVE (1963) und R. M. WOLF (1964) entwickelten gemeinsam ein Interview-Schema, das sie bei derselben Stichprobe (60 Eltern elfjähriger Jungen) verwendeten. Während Dave aus einem Teil der insgesamt 63 Fragen 21 Umweltcharakteristika ("process characteristics") gewinnt und diese in 6 Variablen ordnet, die das schulleistungsrelevante häusliche Milieu beschreiben, skaliert Wolf die Interview-Informationen auf 13 verschiedenen Ratingskalen, die er zu drei "environmental process variables" zusammenfaßt und zu Intelligenztestwerten der Jungen in Beziehung setzt.

Die Prozeßvariablen haben bei Dave die folgende Bezeichnung:

1. Achievement-press (Leistungsdruck)
2. Language models (Sprachniveau der Eltern)
3. Academic guidance (Unterstützung und Leitung in schulischen Fragen)
4. Activeness of the family (Häusliche und außerhäusliche Anregungen durch Familienunternehmungen)
5. Intellectuality in the home (Häusliche und intellektuelle Anregung)
6. Work habits in the family (Gewohnheiten im täglichen Zusammenleben).

Wolf faßt die Prozeßcharakteristika zu den folgenden drei Prozeßvariablen zusammen:

1. Press for achievement motivation (Forderung nach Leistungs-

motivation).

2. Press for language development (Förderung der Sprachentwicklung).
3. Provision for general learning (Bereitstellung eines allgemeinen Lernangebots).

(Deutsche Übersetzung entnommen aus TRUDEWIND, 1971, S. 69-70.)

DAVE (1963) errechnete zwischen dem Gesamtwert der häuslichen Umweltvariablen und dem Gesamtergebnis in einem Schulleistungstest (Metropolitan Achievement Battery; DUROST, 1959) die Korrelation von r=0.799. Der Gesamtindex der 13 "environmental process characteristics" korreliert in der Arbeit von R. M. WOLF (1964) zu r=0.69 mit der allgemeinen Intelligenz (Henmon-Nelson-Tests for Mental Ability; grade 3-6; LAMKE u. NELSON, 1957).

Bezüglich der inhaltlichen Erfassung des Anregungsgehaltes der häuslichen Umwelt zeigen die Fragen des Interview-Leitfadens der beiden hier zitierten Autoren ein hohes Maß an Übereinstimmung mit Umwelt-Taxonomien in anderen Arbeiten (WEISS, 1969; TRUDEWIND, 1971; WACHS u. a., 1971; MARJORIBANKS, 1972; JONES, 1972; YARROW, 1972; WALBERG u. MARJORIBANKS, 1973; WILSON, 1974; ELARDO u. a., 1975; BRADLEY u. CALDWELL, 1976 a, 1976 b; RAMEY u. a., 1975; BRADLEY u. a., 1977; DOORNINCK, 1977; ELARDO u. a., 1977; GAITRINGER u. SAUER, 1980; B. WOLF, 1980 b).

Auf diese z. T. vorhandene Gleichheit wird bei der Darstellung der Inhalte und Ergebnisse weiterer Untersuchungen ausführlicher eingegangen. Um die Kongruenz durch einige Beispiele belegen zu können, und weil die Dissertationen von Dave und R. M. Wolf im Original nur schwer zugänglich sind, wurde der Wortlaut des von ihnen verwendeten Interview-Schemas in den Anhang III dieser Arbeit aufgenommen.

In einer Untersuchung an 185 elfjährigen Jungen und deren Eltern überprüften MARJORIBANKS (1971, 1972, 1973) den Zusammenhang zwischen Merkmalen der häuslichen Lernumwelt (halbstruk-

turiertes Elterninterview) und vier verschiedenen Intelligenzdimensionen (SRA Primary Mental Abilities Test). Das Interviewschema besteht aus den folgenden Umweltkräften und Umweltcharakteristiken (MARJORIBANKS, 1971, S. 65):

Umweltkräfte (Environmental Forces)	Umweltcharakteristika (Environmental Characteristics)
1. Anforderung an Leistung (Press for Achievement)	1 a. Elterliche Bildungserwartung an ihr Kind (Parental expectations for the education of the child)
	1 b. Sozialer Druck (Social press)
	1 c. Eigene Zielsetzungen der Eltern (Parents' own aspirations)
	1 d. Vorbereitung des Ausbildungsweges für das Kind (Preparation and planning for child's education)
	1 e. Vertrautheit mit den schulischen Leistungsfortschritten des Kindes (Knowledge of child's educational progress)
	1 f. Wertschätzung guter Schulleistungen (Valuing educational accomplishments)
	1 g. Elterliches Interesse an der Schule (Parental interest in school)
2. Anforderung an Aktivität (Press for Activeness)	2 a. Ausmaß und Inhalt häuslicher Aktivitäten (Extent and content of indoor activities)
	2 b. Ausmaß und Inhalt von Aktivitäten außerhalb des Hauses (Extent and content of outdoor activities)
	2 c. Umfang und Ziel von Fernsehkonsum und anderer Medien (Extent and purpose of the use of T. V. and other media)
3. Anforderung an Intellektualität (Press for Intellectuality)	3 a. Anzahl der Aktivitäten, die beim Kind Denkprozesse auslösen (Number of thought provoking activities engaged in by children)

	3 b. Herbeiführen von Gelegenheiten zu Diskussion und zum Nachdenken (Opportunities made available for thought provoking discussions and thinking)
	3 c. Gebrauch von Büchern, Zeitschriften und anderer Literatur (Use of books, periodicals, and other literature)
4. Anforderung an Selbständigkeit (Press for Independence)	4 a. Freiheit und Ermutigung die Umwelt zu erkunden (Freedom and encouragement to explore the environment)
	4 b. Betonung einer frühzeitigen Selbständigkeit (Stress on early independence)
5. Anforderungen bezüglich der englischen Sprache (Press for English)	5 a. Gebrauch der Sprache und Bekräftigung (Language usage and reinforcement)
	5 b. Gelegenheiten, die englische Sprache zu gebrauchen (Opportunities available for language (English) usage
6. Dominanz des Vaters (Father Dominance)	6 a. Beteiligung des Vaters an Aktivitäten des Kindes (Father's involvement in child's activities)
	6 b. Rolle des Vaters bei Entscheidungen in der Familie (Father's role in family decision making)
7. Dominanz der Mutter (Mother Dominance)	7 a. Beteiligung der Mutter an Aktivitäten des Kindes (Mother's involvement in child's activities)
	7 b. Rolle der Mutter bei Entscheidungen in der Familie (Mother's role in family decision making)
8. Anforderungen bezüglich der Sprache des Herkunftslandes (Press for Ethlanguage)	8 a. Gebrauch der Sprache des Herkunftslandes (der ethnischen Gruppe) und Bekräftigung (Ethlanguage usage an reinforcement)
	8 b. Gelegenheiten, die Sprache des Herkunftslandes zu gebrauchen (Opportunities available for ethlanguage usage)

Die multiple Korrelation der 8 Umweltkräfte mit den vier In-

telligenzfaktoren - sprachliche und rechnerische Fähigkeiten, Raumvorstellung, schlußfolgerndes Denken - ergab folgende Ergebnisse (MARJORIBANKS, 1971, S. 67).

Intelligenzfaktor	Multiple Korrelation	Korrigierte multiple Korrelation[a]	Anteil an Gesamtvarianz in Proz.
Sprachliche Fähigkeit	0.72**	0.71**	50,4**
Rechenfähigkeit	0.72**	0.71**	50,4**
Raumvorstellung	0.32*	0.26	6,7
Schlußfolgerndes Denken	0.43**	0.40**	16,0**
Insgesamt	0.74**	0.72**	51,8**

[a] Korrigiert wegen geringer Stichprobengröße und kumulativer Fehler

* $p < 0.01$; ** $p < 0.001$

Dieses Ergebnis interpretiert der Autor i. S. der Theorie von CATTELL (1963; CATTELL u. BUTCHER, 1968), nach der sprachliche Fähigkeit, Rechenfähigkeit und schlußfolgerndes Denken ("kristallisierte" Fähigkeiten) stärker milieuabhängig sind als der "flüssige" Intelligenzfaktor Raumvorstellung.

JONES (1972) untersuchte an zwei Schülergruppen (je 25 Pbn; "high-verbal boys" vs. "low-verbal boys") aus 5. Klassen, die nach ihren Intelligenztestwerten parallelisiert worden waren, den Einfluß häuslicher Umweltbedingungen auf verbale Fähigkeiten. Meßwerte für die familiale Umwelt wurden mit Hilfe eines Interviews gewonnen, das die Autorin bei den Müttern der untersuchten Jungen durchführte. Die insgesamt 25 Fragen wurden zu den folgenden drei Umweltskalen (Prozeßvariablen) zusammengefaßt:

1. Schulische und berufliche Bestrebungen und Erwartungen der Eltern
2. Kenntnis von und Interesse an der schulischen und intellektuellen Entwicklung des Kindes
3. Materielle und organisatorische Anregungen für den Gebrauch

und die Entwicklung von Sprache.

Die dritte Skala erfaßt die von Eltern geplanten Situationen, in denen das Kind zum Gebrauch der Sprache angeregt wird (Konversation bei Tisch, Lesegewohnheiten in der Familie), den Zugang zu und die Benutzung von verbal anregungsreichen Materialien (Zeitungen, Wortspiele, Benutzung einer Bibliothek), sowie das Bewußtsein der Eltern von der Bedeutung verbaler Fertigkeiten für die Zukunft ihres Kindes.

Die "home educational environment" der "high-verbal boys" unterschied sich signifikant in zwei der Prozeßvariablen von der häuslichen Umwelt der "low-verbal boys".

	Low Verbal (N=25)		High Verbal (N=25)		
Prozeßvariablen	M	s	M	s	t
1. Schulische und berufliche Bestrebungen	3.6	0.8	4.9	0.2	6.19*
2. Kenntnis der schulischen Entwicklung	4.7	0.7	4.7	0.7	0.08
3. Materielle Anregungen für Sprachentwickl.	3.5	0.7	4.6	0.6	5.59*

*$p < 0.01$

Nach der Zusammenfassung beider Gruppen (N=50) wurde eine schrittweise Regressionsanalyse gerechnet, um den Beitrag der einzelnen Umweltvariablen an der Varianzaufklärung des Kriteriums abschätzen zu können. Die Variable "Materielle Anregungen für Sprachentwicklung" erwies sich als bester Prädiktor (r=0.71) der verbalen Fähigkeiten. Durch die Kombination dieser Variablen mit einem Schätzwert für das Berufsprestige der Eltern konnten insgesamt 59 % (multiples R=0.77) der Kriteriumsvarianz "erklärt" werden. Durch die übrigen Prozeßvariablen war kein weiterer Zuwachs an aufgeklärter Varianz zu erzielen.

Die von TRUDEWIND (1971, 1975 a) untersuchte Stichprobe um-

faßte 76 Jungen aus 4. Klassen der Stadt Bochum. Im Mittelpunkt der theoretisch fundierten und empirisch umfangreichen Studie stand der Versuch, Bedingungen des nicht-schulischen Lebensraumes zu identifizieren, die für die Genese des Leistungsmotivs relevant sind. Ergänzend wurde der Zusammenhang dieser Umweltbedingungen mit Intelligenztestergebnissen und Schulnoten untersucht.

Der nicht-schulische Lebensraum wurde durch ein halbstandardisiertes Interview erfaßt, das aus insgesamt 86 Leitfragen besteht, die von den Müttern der Schüler zu beantworten waren. Die daraus entwickelte Taxonomie umfaßt drei Dimensionen

- die Anregungsdimension,
- die Leistungsdruckdimension,
- die Dimension kumulierter Erfolgs- und Mißerfolgserfahrungen,

mit insgesamt 10 Umweltvariablen und 31 Umweltcharakteristiken. Letztere werden jeweils durch eine unterschiedliche Anzahl von Leitfragen repräsentiert.

Zwischen den Leistungsmotivationskennwerten (TAT) und den 31 Merkmalen des nichtschulischen Lebensraumes konnten folgende multiple Korrelationen berechnet werden (TRUDEWIND, 1971, S. 145):

	HE	FM	GM	NH
R	0.71	0.58	0.64	0.67

Die im Zusammenhang mit der vorliegenden Arbeit besonders interessierenden Ergebnisse bezüglich der Anregungsdimension sind in der folgenden tabellarischen Übersicht dargestellt (nach TRUDEWIND, 1971, S. 146 u. 216):

Produkt-Moment-Korrelationen zwischen den Gesamtvariablen und den Leistungsmotivationskennwerten bzw. den Intelligenztestergebnissen

Bezeichnung der Gesamtvariablen	Motivationskennwerte				Intelligenztestergebnisse	
	HE	FM	GM	NH	HWY-IQ	FR-IQ
1. Weite des Erlebnishorizontes	0.15	0.09	0.18	0.06	0.35	0.37

2. Stimulation durch Ausstattung der häuslichen Umwelt	0.21	0.06	0.21	0.12	0.34	0.14
3. Hilfe und Förderung bei den Schularbeiten	-0.15	-0.07	-0.17	-0.07	0.15	0.12
4. Vielfalt der sozialen Kontakte	0.24	0.06	0.24	0.14	0.10	0.05
5. Intensität und Güte der Spracherziehung	0.00	-0.05	-0.03	0.03	-0.10	-0.06
Gesamtanregungspotential (1.-5.)	0.17	0.05	0.18	0.10	0.35	0.29

(Anmerkung: HE = Hoffnung auf Erfolg; FM = Furcht vor Mißerfolg; GM = Gesamtmotivation; NH = Nettohoffnung; HWY = Hamburg-West Yorkshire Gruppentest; FR = Figure Reasoning Test)

Mit der Begründung, daß die Beziehungen der Variablen des häuslichen Milieus zur Schulleistung konfundiert sein können durch die Intelligenz (die selber wiederum multipel determiniert ist), berechnete Trudewind zur Aufklärung dieses Zusammenhanges keine Korrelationskoeffizienten, sondern verglich die Ausprägung der Milieuvariablen bei den beiden Extremgruppen der Over- und Underachiever (t-Test für Mittelwertdifferenzen). Dabei zeigte sich, "daß die häusliche Anregung, wie wir sie in den Skalen unseres Klassifikationsschemas erfaßt haben, bei Overachievern höher ausgeprägt ist als bei Underachievern. Im Anregungsgehalt des häuslichen Milieus ist also einer der wesentlichen Gründe dafür zu suchen, daß Vpn entgegen ihrer mit dem HWY erfaßten Intelligenzausprägung unerwartet gute bzw. unerwartet schlechte Schulleistungen zeigen" (TRUDEWIND, 1971, S. 225).

GATTRINGER u. SAUER (1980) untersuchten an einer Stichprobe von 503 Volksschülern aus 4. Klassen (Jungen und Mädchen;

Stadt- und Landkinder), welchen Beitrag die häusliche Umwelt zur Ursachenerklärung von Erfolg und Mißerfolg leistet. Zur Erhebung individueller Voreingenommenheiten der Kausalattribuierung wurde der Fragebogen "Woran liegt es" (MEYER, o. J.) verwendet; Merkmale der häuslichen Umwelt wurden durch einen Elternfragebogen erfaßt, der in Anlehnung an die Taxonomie von TRUDEWIND (1971; 1975) entwickelt wurde, und der den intellektuellen Anregungsgehalt, den elterlichen Leistungsdruck, sowie die kumulierten Erfolgs- und Mißerfolgserfahrungen der Kinder erfaßt.
Die Autoren konnten zeigen, daß sich Stadt- und Landkinder bezüglich der Variablen der häuslichen Umwelt unterscheiden, besonders in der Höhe des familiären Anregungsniveaus. In 10 von 13 Skalen, die das häusliche Anregungspotential erfassen, erreichen Stadtkinder höhere Werte als Landkinder. Die Hypothese einer Wechselwirkung zwischen dem Anregungsgehalt des außerschulischen Lebensraumes und dem elterlichen Leistungsdruck auf die Ausbildung des Selbstkonzeptes eigener Fähigkeit konnte weder für die Gesamtstichprobe noch für die einzelnen Untergruppen (Jungen bzw. Mädchen; Stadt- bzw. Landkinder) bestätigt werden. Dieses Ergebnis führen die Autoren darauf zurück, daß die Leistungsdruckdimension nicht die erwartet wichtige Rolle bezüglich der Fähigkeitsattribuierung bei Erfolg spielt.
In einer Voruntersuchung zu einem umfangreichen Forschungsprojekt untersuchte B. WOLF (1980) die Bedeutung der häuslichen Lernumwelt für die Sprachentwicklung von Kindergartenkindern. 92 Kinder im Durchschnittsalter von 5;6 Jahren bearbeiteten den Landauer Sprachentwicklungstest für Vorschulkinder. Dieser Test erlaubt u. a. Aussagen über die Sprachvariablen Grammatik, Kommunikationsfähigkeit und Wortschatz. Von den Müttern der Kinder wurde ein Fragebogen zur Lernumwelt ausgefüllt, der folgende Teilaspekte enthält:

1. Objektive Strukturdaten der Familie
2. Sozialer Status
3. Intensität sozialer Kontakte
4. Zugang zur Welt der Erwachsenen
5. Emotionale Zuwendung
6. Leistungserwartung an das Kind
7. Sprachverhalten der Eltern
8. Lehrverhalten der Eltern in Muttersprache
9. Sächliche Ausstattung zur Sprachförderung
10. Erwartungen an den Kindergarten.

Schrittweise Regressionsanalysen der Sprachvariablen auf 5 bzw. 4 Umweltindikatoren und die beiden Statusmerkmale "Ausbildung der Mutter" und "Beruf des Vaters" führten zu folgenden Kovarianzanteilen: Kriterium Grammatik, R=0.58 (34%), Kriterium Kommunikationsfähigkeit, R=0.54 (29%); Kriterium Wortschatz, R=0.58 (34%).

In allen Sprachbereichen zeigten diejenigen Kinder bessere Leistungen, die beim Ins-Bett-Gehen mit ihren Eltern noch in differenzierter Weise Kontakt aufnehmen können, so daß ihre spezifischen Wünsche Beachtung finden. Bessere Grammatikleistungen waren bei Kindern feststellbar, deren Mütter das Sprachtraining einschließlich der Korrektur eher nebenbei erledigen, die Wert auf Schulvorbereitung im Kindergarten legen, und die ihren Kindern viel Platz zum Spielen einräumen. Eine besondere Förderung der Kommunikationsfähigkeit war feststellbar, wenn Mütter gerne Bilderbücher lesen und eine weniger übliche, für das Kind jedoch interessantere Ausstattung des Spielplatzes anstreben. Im Wortschatztest erreichten diejenigen Kinder die besten Ergebnisse, deren Eltern hochdeutsch sprechen und die von ihren Eltern gern zu sprechaktivierenden Spielen angeregt werden.

Ebenfalls Kinder im Vorschulalter und deren häusliche Umwelten werden in den Längsschnittstudien der Forschungsgruppe um Caldwell (ELARDO u. a., 1975; BRADLEY u. CALDWELL, 1976 a, 1976 b; BRADLEY u. a., 1977; BRADLEY u. CALDWELL, 1977) untersucht. Um den Einfluß familialer Bedingungen auf die Persönlichkeitsentwicklung von Kindern zu erfassen, wurde das "HOME Observation for Measurement of the Environment" (HOME) entwickelt, ein Beobachtungs- und Befragungsverfahren, mit dem Daten zur Mutter-Kind-Interaktion und des Stimulationsgehalts der häuslichen Umwelt gewonnen werden können.

Für die Altersgruppen der bis dreijährigen Kinder besteht das HOME-Instrument aus insgesamt 45 Items, die nach einer Faktorenanalyse zu 6 Dimensionen zusammengefaßt sind:

1. Emotionale und verbale Ansprache für das Kind (Emotional and Verbal Responsivity of Mother),
2. Vermeiden von Strafen und Verboten (Avoidance of Restriction and Punishment);
3. Organisation der materiellen und zeitlichen Umwelt (Organization of the Physical and Temporal Environment);
4. Versorgung mit angemessenem Spielzeug (Provision of Appropriate Play Materials);
5. Beteiligtsein der Mutter am Leben des Kindes (Maternal Involvement with the Child);
6. Gelegenheit zu vielfältigen täglichen Anregungen (Opportunities for Variety in Daily Stimulation).

Für die Kinder bis zum Schuleintritt (3. bis 6. Lebensjahr) sind insgesamt 80 Beobachtungs- und Befragungsitems faktorenanalytisch 8 verschiedenen Subskalen zugeordnet worden, wie z. B. "Provision of stimulation through equipment, toys, and experiences". "Provision of a stimulating physical and language environment" oder "Independence from parental control".

Das HOME-Inventar unterscheidet sich dadurch von den Forschungsinstrumenten, die in den bisher zitierten Arbeiten verwendet

wurden, daß es nach teststatistischen Kriterien entwickelt worden ist und in einer standardisierten Form vorliegt. Die Autoren hatten das Ziel, ein Verfahren zur Erfassung der häuslichen Umwelt zu konzipieren, mit dem möglichst frühzeitig auf Entwicklungsrisiken von Kleinkindern aufmerksam gemacht werden kann.

In der 1975 vorgelegten Arbeit (ELARDO, BRADLEY u. CALDWELL) wurde der Zusammenhang untersucht zwischen den HOME-Dimensionen (dreimalige Beobachtung der Kinder im Alter von 6, 12 und 24 Monaten) und dem "Mental Development Index" (MDI) aus dem Entwicklungstest von BAYLEY (1969), sowie Testergebnissen in der Stanford-Binet-Skala (77 Pbn; Schwarze und Weiße). Die multiplen Korrelationen zwischen den 6 Subskalen und den Binet-Skores im Alter von 3 Jahren sind in der folgenden Übersicht zusammengestellt:

HOME-Inventory	multiples R mit Binet; Alter 3 Jahre
6 Monate	0.54
12 Monate	0.59
24 Monate	0.72.

Weiteren (hier nicht numerisch zitierten) Untersuchungsergebnissen ist zu entnehmen, daß HOME, durchgeführt bei Kindern im Alter von 6 Monaten, keine statistisch bedeutsamen Beziehungen zum MDI-Index der Kinder im Alter von 6 und 12 Monaten aufweist.

Dieses Ergebnis, in Relation zu den zitierten multiplen Korrelationen, ist für die Autoren ein Hinweis, daß die von ihnen konzipierten Umweltskalen einen Teilaspekt messen, der als Voraussetzung angesehen werden kann für die kognitive Leistungsfähigkeit auf späteren Altersstufen.

Die Daten, die nach dem ersten Lebensjahr der Kinder erhoben wurden, zeigen, daß eine anregungsreiche Umwelt sich besonders durch folgende Merkmale charakterisieren läßt:. Die Mutter ver-

sorgt das Kind mit vielfältigem, altersgemäßem Spielzeug (s. u.; Dimension 4); sie regt bewußt zu Entwicklungsfortschritten des Kindes an, indem sie zu dem Kind spricht, ihm antwortet, sich in seiner Nähe aufhält (s. u.; Dimension 5). Die folgende tabellarische Übersicht soll einen Eindruck vermitteln von der Größe und der Veränderung der Korrelationen zwischen den HOME-Dimensionen (gemessen zu zwei verschiedenen Zeitpunkten) und dem kognitiven Entwicklungsstand (gemessen im Alter von 36 Monaten):

Umweltdimensionen	Korrelation der Binet-Testwerte 36 Monate, mit	
	HOME 12 Mon.	HOME 24 Mon.
1. Emotionale u. verbale Ansprache	0.39**	0.50**
2. Vermeiden von Strafen	0.24*	0.41**
3. Organisation der Umwelt	0.39**	0.41**
4. Angemessenes Spielzeug	0.56**	0.64**
5. Beteiligtsein der Mutter	0.47**	0.55**
6. Vielfalt tägl. Anregungen	0.28*	0.50**
Multiple Korrelationen	0.59**	0.72**

*$p < 0.05$; **$p < 0.01$

Durch die Ergebnisse einer Follow-Up-Studie konnten BRADLEY u. CALDWELL (1976 b) die substantiellen Beziehungen zwischen der Qualität häuslicher Anregungsbedingungen während der ersten zwei Lebensjahre und dem IQ bestätigen. Die multiple Korrelation zwischen den HOME-Skalen (Alter der Kinder 2 Jahre) und dem Punktwert im Stanford-Binet Test (durchgeführt im Alter von 4 1/2 Jahren) betrug R=0.63. Besonders erwähnen die Autoren die stabilen Effekte von drei der sechs Umwelt-

skalen des HOME während der gesamten frühen Kindheit - emotionales und verbales Eingehen der Mutter auf das Kind; angemessenes Spielzeug; Beteiligtsein der Mutter - während die übrigen Dimensionen entwicklungsbedingten Veränderungen unterliegen. Diese drei, in den Effekten auf Intelligenztestwerten stabilen Subskalen, korrelieren in einer Studie aus dem Jahr 1977 (ELARDO u. a.) außerdem hoch mit dem sprachlichen Entwicklungsniveau (gemessen mit dem Illinois Test of Psycholinguistic Abilities) von Kindern im Alter von drei Jahren, besonders mit jenen Dimensionen des Tests, die ihrerseits mit dem IQ gering kovariieren (Aufgaben aus dem audiovisuellen Bereich). Vergleicht man die Daten der Kinder auf verschiedenen Altersstufen miteinander, so zeigt sich, daß im Verlauf der frühen Kindheit, d. h. bis zum Alter von drei Jahren, die Höhe des Zusammenhanges nur unwesentlichen Veränderungen unterliegt.

Auf zwei weitere Publikationen sei hier noch kurz hingewiesen, ohne daß deren Inhalt differenziert dargestellt wird. In ihrer ersten Längsschnittstudie untersuchten SCHMITZ u. RÖHR (1978) den Zusammenhang zwischen Variablen der familialen Lernumwelt bei Vorschulkindern und dem Lehrerrating über die Schulleistungen der Kinder am Ende des ersten Schuljahres. Bei einer Stichprobengröße von 68 Pbn betrug der multiple Regressionskoeffizient R=0.80, mit Schrumpfungskorrektur R_K=0.63.

In der zweiten Längsschnittuntersuchung wurden 220 Kindergartenkinder und ihre Eltern vor und bis zu zwei Jahren nach der Einschulung erfaßt. Zwischen den insgesamt 25 Variablen der vorschulisch-ökologischen Bedingungen kindlicher Entwicklung und verschiedenen Schulleistungstests, durchgeführt am Ende der ersten und zweiten Klasse, konnten multiple Korrelationen in Höhe von R=0.48 bis 0.57 errechnet werden.
WACHS u. a. (1971) konnten nachweisen, daß für gewisse Aspekte der häuslichen Anregung eine kurvilineare Beziehung zu Merkmalen der kindlichen Entwicklung angenommen werden kann. Aus der

Tatsache, daß der Faktor "Intensität und Vielfalt der Anregungen" aus dem HOME-Instrument zu mehreren Entwicklungszeitpunkten der 7 bis 22 Monate alten Kinder negativ mit den Ergebnissen in einem kognitiven Entwicklungstest korreliert, folgern die Autoren, daß ein zu hohes Maß an Umweltanregungen ("stimulus bombardment") in gleicher Weise wie zu geringe Stimulation ("stimulus deprivation") retardierend auf die psychische Entwicklung wirken kann. In Anwendung der "Hypothesis of the Match" (HUNT, 1961) nehmen Wachs u. a. an, daß Stimuli, die nicht dem Entwicklungsniveau eines Kindes optimal angepaßt sind, sondern deren Diskrepanz zu den augenblicklichen Reizaufnahme- und -verarbeitungsmöglichkeiten zu groß ist (i. S. v. Über- bzw. Unterforderung), ähnlich schädliche Effekte haben wie das von ihnen beschriebene "stimulus bombardement"[19].

Zusammenfassend kann festgestellt werden, daß der Anregungsgehalt familialer Umwelten sich in den hier referierten Untersuchungen als Antezedenzbedingung von substantieller Bedeutung für verschiedene Aspekte der kindlichen Persönlichkeitsentwicklung erwiesen hat. Weiterhin ist anzumerken, daß Arbeiten zur kognitiven Entwicklung auf dem Gebiet der "family environment" zur Zeit noch dominieren.

Der besondere Wert der hier referierten Studien liegt darin, daß sowohl der Anregungsgehalt der räumlich-materiellen Nahumwelt als auch die anregenden Bedingungen vielfältiger sozialer Kontaktmöglichkeiten durch die Familie gleichzeitig untersucht worden sind. Außerdem ist hervorzuheben, daß, trotz der im Alter unterschiedlichen Pbn-Gruppen und unterschiedlicher Kriterienvariablen, einige Umweltcharakteristika in den verschiedenen Taxonomien identisch sind, wie z. B. Gelegenheiten zur sprachlichen Artikulation, Anregungen durch Spielzeug, gemeinsame Familienaktivitäten. Erst auf der Item-Ebene, d. h. bei der konkreten Operationalisierung, variiert

(natürlich) der Inhalt der Items mit dem Alter der Kinder (z. B. beim Spielzeug von den sog. "Greiflingen" des Säuglings bis zu den Fischer-Technik Baukästen des Schulkindes).

An dieser Stelle sind gegenüber den Meßinstrumenten zur häuslichen Lernumwelt einige methodenkritische Bemerkungen angebracht, auf die bisher im einzelnen noch nicht eingegangen wurde, da sie für den größten Teil der hier zitierten Untersuchungen zutreffend sind.

Bei der Zusammenfassung von Einzelitems zu Umweltcharakteristika fällt auf, daß einige Fragen mehrmals verwendet werden. So sind z. B. die Fragen 10, 18 und 27 aus dem Interviewleitfaden von Dave und R. M. Wolf (siehe Anhang III) in der Arbeit von R. M. WOLF (1964) insgesamt viermal in verschiedenen Umweltcharakteristiken enthalten. Die Folgen dieser Verquickung lassen sich an einer Analyse der Untersuchungsergebnisse darstellen: Die 13 "environmental process characteristics" korrelieren mit der allgemeinen Intelligenz zwischen 0.24 und 0.58. Die Korrelation des Gesamtindex mit dem Kriterium erreicht die Höhe von $R=0.69$ ($R^2=0.48$). Während durch eine Charakteristik bereits 34% ($r=0.58$) der Kriteriumsvarianz gebunden wird, beträgt der Zuwachs an aufgeklärter Varianz durch die übrigen 12 Umweltcharakteristiken 14%. Diese relativ geringe Zuwachsrate, die auf gemeinsame Inhalte der verschiedenen "process characteristics" hinweist, ist wahrscheinlich auch auf die Verrechnung einiger Fragen in mehreren Charakteristika zurückzuführen.

Für die Zusammenfassung von Einzelfragen ist auch deren Gewichtung von Bedeutung. Diese Frage wird oft nicht erörtert, bzw. es wird eine Gleichgewichtung der Elemente bevorzugt. "Da die Art der Gewichtung der Fragen, der Zusammenfassung der Fragen zu Charakteristika und der Gewinnung von Kennwerten der Umweltvariablen aus mehreren Charakteristika über die Höhe der Meßwerte auf der mittleren und oberen Ebene entscheidet, ist die

Aufstellung allgemeiner Gewichtungsmodelle - wie bei den Indices des Sozialen Status - dringend erforderlich" (B. WOLF, 1977, S. 42).

Auf das weitgehende Fehlen von Validierungsversuchen, sowohl an Außenkriterien als auch im Sinne einer Konstruktvalidierung, hat GÖTTE (1979) hingewiesen. Diesen Verzicht führt B. WOLF (1980) darauf zurück, daß die hohen multiplen Korrelationskoeffizienten, die in fast sämtlichen Arbeiten genannt werden, eine so starke Attraktivität ausgeübt haben, daß dadurch die Frage nach der Notwendigkeit von Validierungsstudien kaum gestellt wurde. Wenn man jedoch bedenkt, daß die meisten Untersuchungen wegen der zeitintensiven Einzelinterviews an kleinen Stichproben durchgeführt wurden, dann sollten multiple Korrelationskoeffizienten mit besonderer Skepsis betrachtet werden (vgl. GAENSSLEN u. SCHUBÖ, 1973, S. 124 ff.). So basieren z. B. die von TRUDEWIND (1971, S. 145) mitgeteilten Koeffizienten bei einer Stichprobe von N=76 Pbn auf insgesamt 31 Variablen; in der Arbeit von SCHMITZ u. RÖHR (1978) werden bei 68 Pbn multiple Koeffizienten aus 28 Einzelkennwerten berechnet. Da in die Berechnung multipler Korrelationskoeffizienten auch der Zusammenhang zwischen den Prädiktoren mit eingeht, sind das insgesamt n (n-1) /2 fehlerbelastete Schätzwerte, d. h. in den o. g. Beispielen 496 bzw. 406 von Zufallsfehlern der Stichprobe abhängige Schätzungen, deren Fehlerwerte umso größer sind, je kleiner die Stichprobe ist. Diese Verfälschungen tendieren in Richtung auf eine Überschätzung der Populationswerte, so daß bei kleinen Stichproben und großer Anzahl von Prädiktoren multiple Korrelationskoeffizienten besonders sorgfältig interpretiert werden sollten. "Denn mit jedem Prädiktor wächst die Zahl der Möglichkeiten, von zufälligen Beziehungen der Variablen in der Stichprobe für die Vorhersage Gebrauch zu machen. Man braucht deswegen nur genügend Prädiktoren heranzuziehen, wenn man scheinbar starke Zusammenhänge nachwei-

sen will. Aber es ist deswegen auch nicht verwunderlich, daß derartige Ergebnisse in Versuchswiederholungen nicht reproduzierbar sind" (GAENSSLEN u. SCHUBÖ, 1973, S. 125).

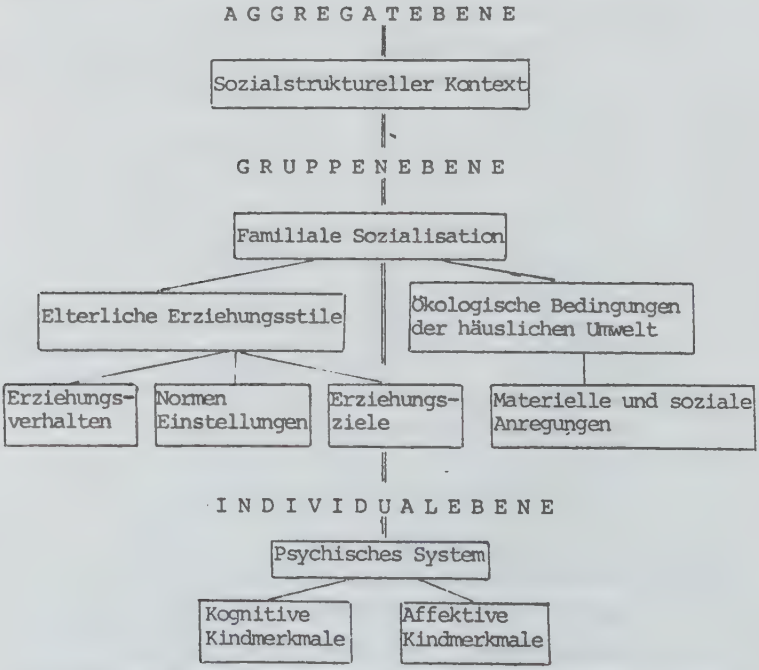
3.2.3 Zusammenfassung

Die Inspektion von Forschungsbeiträgen zur familialen Sozialisation hat zu folgenden Ergebnissen geführt:

1. Im Merkmalsbereich der elterlichen Erziehungsstile wurden am häufigsten Erzieherverhaltensweisen in ihrer Relation zum Erleben und Verhalten der so erzogenen Kinder untersucht. Bedeutsame Dimensionen innerhalb dieses Merkmalskomplexes scheinen nach bisherigen Ergebnissen "Emotionalität" (emotionale Wärme, Liebe, Wertschätzung, Unterstützung o. ä.) und "Kontrolle" (Lenkung, Disziplinierung, Verbote, Strenge o. ä.) zu sein.
2. Für den Bereich der Erziehungseinstellungen und -ziele sind zur Zeit in der Forschungsliteratur kaum Grunddimensionen zu erkennen, deren Fehlen bzw. Vorhandensein für möglichst viele Aspekte der kindlichen Persönlichkeitsentwicklung retardierende bzw. akzelerierende Wirkung zukommt. Dieser Status ist u. a. darauf zurückzuführen, daß beide Komponenten methodisch schwieriger zu erfassen sind als konkret beobachtbares Erzieherverhalten und empirische Untersuchungen auch deshalb seltener durchgeführt wurden.
3. In neueren Untersuchungen zum familialen Öko-Kontext gewinnt der Anregungsgehalt häuslicher Umwelten zunehmend an Bedeutung. Persönlichkeitsmerkmale von Kindern, die in besonderem Maße mit dieser Dimension zusammenzuhängen scheinen und deshalb bisher vorwiegend analysiert wurden, sind Intelligenz, Schulleistung und Leistungsbereitschaft. Eine Erweiterung der Fragestellung auf andere Merkmalsbereiche, sowie die kontextuelle Verknüpfung ökologischer Variablen mit Erziehungsstil-Dimensionen, ergeben sich nach Meinung des Verfassers als fortführende Forschungsaufgabe.

3.3 Feinstrukturelle Ausdifferenzierung des Grundschemas mit Variablen der Untersuchung

Wie bereits angemerkt wurde, kann sich die Erforschung familialer Sozialisationsprozesse zur Zeit nicht an einem einheitlichen theoretischen Modell orientieren. Deshalb ist die hier vorgenommene Variablen-Auswahl auch nicht als eine optimale Strukturierung zu werten. Sie beinhaltet lediglich einige wichtige Faktoren, wobei sich die Wichtigkeit sowohl aus der sachlichen Bedeutung (siehe Kap. 1.3 und 1.4) als auch aus dem in Fachpublikationen erkennbaren Forschungsinteresse (Kap. 3.1 und 3.2) ergeben hat:



Mit Hilfe des skizzierten Modells soll eine annähernde Bedeutungseinschätzung der erfaßten Merkmalsdimensionen für die Entwicklung der kognitiven und affektiven Kindmerkmale ermöglicht werden, wobei die Faktoren der makrosozialen Ebene als

wesentliche Kontextbedingungen familialer Sozialisationsprozesse anzusehen sind.
Dieses Ordnungsschema ist kein kausales Erklärungsmodell, sondern nur eine Systematisierung von Merkmalen, die als Bausteine in eine Sozialisationstheorie integriert werden könnten. Es dient als heuristischer Ausgangspunkt und konzeptueller Rahmen für die empirische Arbeit und beschreibt einen Teil jener Elemente, die nach Ansicht des Verfassers für die Sozialisation eines Kindes in der Familie konstitutiv sind. Gegen dieses Vorgehen kann man berechtigt eine kritische Position beziehen, da es in seiner Vereinfachung dem vielschichtigen Beziehungsgeflecht familialer Interaktionen nicht gerecht zu werden vermag. Dennoch meint der Verfasser, daß es sich gerade wegen dieser Abstraktion als operationales Forschungskonzept zur Aufklärung eines komplexen Sachverhalts zunächst durchaus bewähren kann.

4. EMPIRISCHE ARBEIT

Die folgende empirische Untersuchung wird gemäß dem "Umwelteffekt"-Modell durchgeführt, obwohl in den theoretischen Ausführungen wiederholt betont wurde, daß familiale Sozialisationsprozesse nicht als eine "Einbahnstraße von Verhaltenseinflüssen" zu betrachten sind, "die von der Elternperson ausgehen und somit das Kind als passiven Empfänger sozialisierender Maßnahmen sieht" (SCHNEEWIND u. a., 1973, S. 2), sondern daß Sozialisation immer als ein transaktionaler Prozeß (i. S. v. gegenseitiger Verhaltensbeeinflussung) zu verstehen ist. Zur Zeit ist jedoch dem Verfasser kein statistisches Verfahren bekannt, das neben Interaktionseffekten auch Feedback-Prozesse erfassen kann. Deshalb müssen auch hier, wie KÖCKEIS-STANGL (1980, S. 334) kritisch zu anderen Forschungsarbeiten bemerkt, "Abstriche von der Theorie gemacht werden, um sich einer vorhandenen Methode bedienen zu können".
Außerdem ist zu bedenken, daß die Einflußstärke innerfamiliärer Sozialisationsvariablen auf die kindliche Persönlichkeits-

entwicklung relativiert wird durch biologisch-genetische Faktoren, durch die Wirksamkeit anderer Personen und Institutionen im außerfamiliären Kontext (Peers, Schule) sowie durch die Bedeutung von Massenmedien und anderer "funktionaler" Erziehungseinflüsse. Daraus ergibt sich die Konsequenz, daß die Effektstärke der hier erfaßten Sozialisationsmerkmale sich nur in engen Grenzen bewegen kann.

4.1 Präzisierung der Fragestellung

Auf dem Hintergrund der in Kap. 1.2 und 1.3 formulierten Problembereiche sollen nun die im Modell angedeuteten Fragenkomplexe konkretisiert werden:

1. Wie eng ist der Zusammenhang zwischen den einzelnen Dimensionen elterlichen Erziehungsverhaltens bzw. der elterlichen Erziehungsziele mit den kognitiven und affektiven Kindmerkmalen?
2. Lassen sich für bestimmte Erziehungsstil-Dimensionen konsistente Beziehungen zu den Indikatoren kindlicher Erlebens- und Verhaltensdispositionen nachweisen?
3. Sind für die verschiedenen Umweltskalen, die in einer Mütter- und Väterversion vorliegen, konkordante Ergebnisse zu gewinnen? (Nach bisher vorliegenden Untersuchungsberichten - z. B. LUKESCH, 1975 c; BRINKMANN u. LAZARUS-MAINKA, 1980 - können diese Konkordanzen bezüglich des Marburger Fragebogens angenommen werden; d. h. wenn mütterliche Unterstützung in einem positiven Zusammenhang mit den Schulleistungen des Kindes steht, kann ein "Effekt" in gleicher Richtung auch für die perzipierte väterliche Unterstützung erwartet werden.)
4. In welchem Umfang kann eine Kovariation zwischen den Variablen häuslicher Anregungsbedingungen und den kognitiven bzw. affektiven Kindmerkmalen nachgewiesen werden?

5. Gibt es auch hier bestimmte Umweltdimensionen, die in konsistentem Zusammenhang mit den kognitiven und/oder affektiven Kindmerkmalen stehen?

6. Lassen sich die aus theoretischen Überlegungen abgeleiteten und durch empirische Befunde belegten nicht-linearen Beziehungen zwischen Umwelt- und Kindmerkmalen (HUNT, 1961; TRUDEWIND, 1971; BRONFENBRENNER, 1976; LÖSEL u. a., 1976; LÖSEL, 1978) auch bei der hier untersuchten Stichprobe nachweisen?

7. Können aus den multivariaten Analysen Informationen gewonnen werden über substantielle Beziehungen zwischen der Gesamtheit untersuchter Lernumweltvariablen und den erfaßten Kindmerkmalen?

8. Welche Bedeutung haben Variablen des sozialstrukturellen Kontextes sowohl für den Komplex familialer Sozialisationsbedingungen als auch für die Entwicklung kognitiver und affektiver Persönlichkeitsaspekte bei einer Gruppe 9- bis 11jähriger Kinder?

9. Sind in der untersuchten Stichprobe Subgruppen von Kindern enthalten, die ihre familiale Lernumwelt - nach den hier erfaßten Dimensionen - als ähnlich perzipieren?

10. Lassen sich durch gruppenspezifisch perzipierte Sozialisationsumwelten Differenzen in der Persönlichkeitsstruktur bzw. im Verhalten der so erzogenen Kinder erklären?

11. Unterscheiden sich diese Untergruppen in bezug auf ihre Zugehörigkeit zu unterschiedlichen sozialstrukturellen Kontexten?

12. Können aus den Untersuchungsergebnissen Hinweise auf deren praxeologische Verwertbarkeit gewonnen werden?

4.2 Untersuchungsmethoden

4.2.1 Berufs-Prestige-Skala

Zur Charakterisierung der sozialstrukturellen Einbettung innerfamiliärer Sozialisationsprozesse wird in dieser Arbeit ein von ROEDER (1973) vorgestelltes Verfahren zur Einschätzung des Berufsprestiges verwendet. Die ursprüngliche Fassung ist dadurch geringfügig verändert[1], daß ein summierter Prestigewert aus dem Rating des Vater- und Mutterberufs - das Berufsprestige der Eltern (BPE) - in die Berechnung einbezogen wird. Die in Kap. 3.1.2 diskutierten Einschränkungen von Prestige-Ratings sind auch hier in vollem Umfang gültig. Eine Erweiterung der Datenbasis über die Angaben zur Schulausbildung und der elterlichen Berufe hinaus, war jedoch aufgrund behördlich vorgeschriebener Richtlinien zur Durchführung empirischer Untersuchungen in Schulklassen nicht möglich.

Bei der Ermittlung des Sozialprestigewertes aus dem Rating der Berufe wurden, den Hinweisen ROEDER's entsprechend, sämtliche Berufsangaben der Eltern aufgelistet (getrennt nach Vater und Mutter) und mit folgender Instruktion versehen:

> Welchen gesellschaftlichen Status (Prestige) mißt die Öffentlichkeit nach Ihrer Meinung den auf den nächsten Seiten folgenden Berufen zu? Drücken Sie dies bitte durch Ankreuzen der entsprechenden Zahl in der jeweils danebenstehenden Skala aus

Beispiel:	niedrig										hoch
Professor	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Hilfsarbeiter	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

Als Ratingpersonen waren tätig: 2 Studenten, 2 Hausfrauen, 1 Verkäuferin, 1 Rentnerin, 2 Beamte im mittleren Dienst, 2 Arbeiter. Sämtliche Rater hatten seit mehr als 10 Jahren ihren Wohnsitz in jener Region, in der die Untersuchung stattfand, so daß ein hoher Grad an Informiertheit über Inhalte und Funktionen der z. T. regional typischen Berufe angenommen werden konnte. Diese Vorgehensweise ist mit dem Argument von ROEDER zu begründen, daß "die bei jeder Untersuchung neu an-

fallende Stichprobe der Berufe gesondert einem SPR 1-Rating unterzogen werden (muß), und zwar auch dann, wenn die meisten Berufe schon in vorigen Untersuchungen hinsichtlich ihres Sozialstatus beurteilt worden sind. Dies ist deshalb notwendig, weil die Rater höchstwahrscheinlich die jeweils vorgelegte Berufsstichprobe auf die ganze Skala verteilen. Sie nehmen also die zu beurteilende Stichprobe als Bezugssystem und nicht etwa eine repräsentative Idealpopulation von Berufen" (1973, S. 307). Gleichzeitig sollte der Kritik von SCHMELZ u. SCHMIDT (1974) begegnet werden, die zu bedenken geben, daß das Verfahren nicht geeignet ist, wenn teilweise unbekannte Berufsbezeichungen zu raten sind.
Der individuelle relative Prestigewert eines Berufes (BP) wird berechnet als arithmetisches Mittel aus der Summe der Skalenwerte sämtlicher Beurteilungen, dividiert durch die Anzahl der abgegebenen Beurteilungen:

$$BP = \frac{\sum_{j=1}^{N} Xi,j}{N},$$

wobei: i=1,2, ... N (lfd. Index der Rater)
j=1,2 ... n (lfd. Skalenwert der Berufe)
Xi,j = Urteil des Raters i über den Beruf j (= Ziffer von 0 bis 10 auf der Sozialprestige-Skala).

Da nach ROEDER sich dieses Vorgehen nur dann rechtfertigen läßt, wenn der resultierende Index ein einigermaßen stabiler Schätzwert ist, wurde zwischen den Mittelwerten von zwei Ratergruppen (jeweils N = 5) ein Korrelationskoeffizient berechnet, dessen Wert r =0.91 als Hinweis auf eine ausreichende Stabilität der Maßzahl interpretiert werden kann.

4.2.2 Elterliche Erziehungsstile

Empirische Daten über die verschiedenen Komponenten des Erziehungsstil-Systems können bei Erziehern (Selbstperzeption) so-

wie Zu-Erziehenden und Außenstehenden (Fremdperzeption durch folgende Methoden gewonnen werden: Beobachtung, Interview und Fragebogen. Bei der Beobachtung im Labor und in der "natürlichen" Umgebung wird aktuelles Erzieherverhalten als äußerlich feststellbar registriert, während Einstellungen und Normen interpretativ zu erschließen sind. Interview und Fragebogenerhebungen können sowohl einen aktuellen als auch retrospektiven Bezug zum Erziehungsgeschehen haben.
Bei der Entscheidung für die eine oder andere Forschungsmethode ist im Einzelfall abzuwägen, mit welchem Ziel die Untersuchung durchgeführt wird und wie streng die Maßstäbe bezüglich der aus der Testtheorie bekannten Gütekriterien anzulegen sind (siehe BAUMGÄRTEL, 1979 b, S. 17-20). Dabei erweist sich neben der Validität auch die Ökonomie eines Datenerhebungsverfahrens als besonders bedeutsam. Fragebögen sind z. B. ökonomische Verfahren, wenn sie zur Anwendung vorliegen. Bis es jedoch so weit ist, muß in der Konstruktionsphase sehr viel Zeit und Material aufgewendet werden, um sie den gängigen teststatistischen Standards anzunähern. Dagegen sind Verhaltensbeobachtungen sehr unökonomisch, jedoch die valideste Methode der Datengewinnung.
Bisherige Untersuchungen haben gezeigt, daß die Korrelation von Beobachtungsdaten einerseits und Interview- bzw. Fragebogendaten andererseits nur niedrige Werte und z. T. inkonsistente Ergebnisse erbringt (SCHENK u. UNGELENK, 1974; NICKEL u. a., 1975); gleiches gilt auch für die Beziehungen zwischen selbst- und fremdperzipiertem Erziehungsstil (siehe u. a. HELPER, 1958; LUKESCH u. TISCHLER, 1975; STEINKAMP u. STIEF, 1978; GEBERT, 1979). Aus weiteren Untersuchungen (z. B. SEROT u. TEEVAN, 1961; COOPER, 1966; DAVIS u. PHARES, 1969; COX, 1970) kann mit einiger Sicherheit geschlossen werden, daß kindseits perzipiertes Erzieherverhalten eine bessere Prognose auf kindliche Verhaltensmerkmale erlaubt als das von Eltern selbst mitgeteilte Erziehungsverhalten[16].

Nicht die größere Prognosensicherheit (und damit letztlich die Hoffnung auf eine höhere Aufklärung der Kriteriumsvarianz) war das entscheidende Argument dafür, in dieser Arbeit den Gesamtkomplex häuslicher Umweltvariablen über Interview- und Fragebogenerhebungen bei Kindern zu erfassen, sondern folgende Erwägungen hatten bei der Methoden-Auswahl das Hauptgewicht:

1. Ausgehend von den Überlegungen von AUSUBEL u. a. (1954), sowie AUSUBEL u. SULLIVAN (1974) ist der Verfasser der Meinung, daß elterliches Erziehungsverhalten (sowie die sächlich-materielle Nahumwelt; siehe Kap. 4.2.4) die kindliche Entwicklung wesentlich in jenem Umfang beeinflußt, in dem das Kind diese Umweltgegebenheiten erlebnismäßig wahrnimmt. Die erlebnismäßige Umweltrepräsentanz bei Kindern, die das Ergebnis selektiver Wahrnehmungen und kognitiv-affektiver Verarbeitungsprozesse ist, erscheint gegenüber dem Elternbericht der wesentlichere Prädiktor für die Ausformung verschiedener Persönlichkeitsmerkmale der Kinder zu sein.
2. Befragt man Eltern nach ihrem Erziehungsverhalten, dann ist anzunehmen, daß ihre Antworten tendenziell in Richtung sozialer Erwünschtheit verändert sind (YARROW, 1963; MINSEL u. FITTKAU, 1971). Die soziale Wertigkeit von erzieherischen Handlungen, Wertvorstellungen und Zielen, führt dazu, daß Eltern eher im Sinne der Übereinstimmung mit Gruppennormen antworten als Kinder (EYFERTH, 1966; LITTMANN u. KASIELKE, 1970).

   "Diese Wertgebundenheit kann den Untersuchenden verleiten, die Befragung fast ausschließlich unter dem Blickpunkt bestimmter Normen und Erziehungstheorien durchzuführen. Andererseits muß damit gerechnet werden, daß die Angaben der Befragten in einem erheblichen, in der Regel nicht abzuschätzenden Ausmaß von einer 'sozialen Wünschbarkeit' (social desirability) beeinflußt sind" (SCHUCK, 1976, S. 77).
3. Geht man von der grundsätzlichen sozialisationstheoretischen

Überlegung aus, die Sozialisation als wechselseitige Interaktion zwischen Person und Umwelt, sowie als aktive Selektion und Modifikation der Lebensbedingungen durch den Sozialisanden, dann ist die Beobachtung in der "natürlichen" Umwelt ("real life") die bestmögliche Datenerhebungsmethode. Die Befragung der Sozialisanden (Fragebogen, Interview) kann als Vorstufe zu dieser "Real-Life-Beobachtung" gesehen werden. Dabei spiegelt die Perzeption des Kindes wider, was tatsächlich in der Person- und Sachumwelt selektiv wahrgenommen, erlebt, gefühlt wird; der Sozialisand wird bei dieser Methode m. E. am ehesten als aktiver Partner im Sozialisationsgeschehen gesehen. Damit kommt die Erfassung der Umwelt-Daten über die Kindperzeption der hier vertretenen theoretischen Auffassung über Sozialisation näher als eine Elternbefragung, obwohl auch diese für die Aufklärung des Gesamtgeschehens unverzichtbare Informationen liefert (siehe Anmerkung[20]).

4.2.2.1 Marburger Skalen zur Erfassung des perzipierten elterlichen Erziehungsverhaltens

Das aus modifizierten Prinzipien der operaten Konditionierung entwickelte theoretische Konzept, das den "Marburger Skalen zur Erfassung des elterlichen Erziehungsstils" (HERRMANN u. a., 1971; STAPF u. a., 1972) zugrunde liegt, wurde bereits in Kap. 2.2.1.3 ausführlich diskutiert. Annahmekern der theoretischen Auffassung ist das basale lernpsychologische Prinzip der Bekräftigung, dessen negative und positive Komponente als Einteilungskriterium für elterliches Erziehungsverhalten dienen: Belohnung (= Anwendung eines positiven Verstärkers) soll die Wahrscheinlichkeit des Auftretens vorangehender Verhaltensweisen erhöhen; Bestrafung (= Anwendung eines negativen Verstärkers) diese erniedrigen. Kindseits entsprechen diesen beiden Aspekten die erlebte Unterstützung und Strenge.
Die Erziehungsstilskalen sind von den Autoren so entwickelt worden, "daß sie als theoriespezifische Indikatoren für die

im Rahmen unseres Zweikomponenten-Modells der elterlichen Bekräftigung definierten elterlichen Strenge und Unterstützung gelten können" (HERRMANN u. a., 1971, S. 119). Die Skalen wurden sowohl nach den Kriterien der klassischen Testtheorie als auch nach dem probabilistischen Testmodell von Rasch als unabhängig voneinander konstruiert. Sie liegen in jeweils einer Vater- und Mutterversion mit je 15 Fragen vor: Vater - Strenge (VS), Mutter - Strenge (MS); Vater - Unterstützung (VU), Mutter - Unterstützung (MU).

Für jede Frage sind fünf Antwortalternativen von "sehr oft" bis "sehr selten" vorgegeben (Wortlaut der Items siehe Anhang II). Bei der Auswertung wird so verfahren, daß für die fünf Antwortalternativen zwischen "sehr selten" und "sehr oft" von 1 bis 5 Punkte vergeben werden, so daß pro Skala zwischen 15 und 75 Punkte erreicht werden können. Da es keine Normentabellen zur Umrechnung der Rohwerte in Standardwerte gibt (der Vorschlag von BOLLINGER u. KREFT (1978), für Jungen und Mädchen getrennte Normen zu erstellen, ist bisher nicht realisiert worden), sind die Skalen nicht zur Individualdiagnose, sondern zum Vergleich von Gruppen, z. B. in Forschungsarbeiten, geeignet (HERRMANN u. a., 1971, S. 128). Die identische Anzahl der Items, sowie die identischen Inhalte, vermitteln den Eindruck, als ob Vater und Mutter zu gleichen Anteilen am Erziehungsgeschehen partizipieren. Eine von SZALAI (1972, S. 612-615) veröffentlichte internationale Zeitbudget-Studie zeigt jedoch, daß Väter im Durchschnitt pro Werktag ungefähr 11 Minuten lang etwas zusammen mit ihren Kindern tun. An arbeitsfreien Tagen vergrößert sich die Zeitspanne auf 26 Minuten. Hausfrauen dagegen verbringen an Werktagen durchschnittlich 96 Minuten mit ihren Kindern, an Sonn- und Feiertagen 57 Minuten.

Auf weitere kritische Anmerkungen zu den "Marburger Skalen" wird an dieser Stelle verzichtet und auf eine Auseinandersetzung in der "Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und

Pädagogische Psychologie" 1977 verwiesen (LUKESCH, 1977 a, S. 192-197; HERRMANN u. STAPF, 1977 b, S. 205-206).

Über Reliabiliäts- und Validitätsuntersuchungen wird bei HERRMANN u. a. (1971) ausführlich berichtet. Die Reliabilitätskoeffizienten liegen bei der Testhalbierungsmethode zwischen 0.84 und 0.73; die Retest-Zuverlässigkeit (Wiederholung nach 6 Monaten) liegt im Bereich 0.55 bis 0.67. Zur externen Validität werden konsistent vorhersagbare Ergebnisse referiert, wie z. B. Korrelationen mit Ängstlichkeit, Selbstbild-Diskrepanzen, Schultestergebnissen, Noten und Familien-Status (siehe auch STAPF u. a., 1972, S. 114 ff.)[21].
Als Resümee dieser Ausführungen sei abschließend angemerkt, daß in der vorliegenden Arbeit die Marburger Skalen verwendet werden, weil sie

- zwei wesentliche Dimensionen des Erzieherverhaltens erfassen,
- theoretisch fundiert sind,
- teststatistischen Standards genügen,
- in weiteren Untersuchungen erprobt wurden und damit für neue Ergebnisse Vergleichsmöglichkeiten vorhanden sind,
- in einer Mutter- und Vaterversion vorliegen,
- für eine Altersgruppe konzipiert sind, der auch die Pbn dieser Untersuchung angehören.

4.2.2.2 Trierer Skalen zur Erfassung perzipierter elterlicher Erziehungsziele und Erziehungseinstellungen

In Kap. 3.2.1.2 wurde auf das von der Deutschen Forschungsgemeinschaft geförderte Projekt zum Thema "Psychologische und sozio-ökologische Determinanten von Eltern-Kind-Beziehungen" (vgl. SCHNEEWIND u. a., 1975; SCHNEEWIND, 1976) - kurz EKB-projekt genannt - hingewiesen.
In der ersten Projektphase sind auf der Basis eines sozialpsychologischen Ansatzes umfassende Datenerhebungsinstrumente zur Gewinnung verschiedener Aspekte des elterlichen Erziehungsverhaltens entwickelt worden. Die als relevant

erachteten Daten wurden aus der Sichtweise der am familialen Interaktionsprozeß beteiligten Personen (Eltern und Kinder) gewonnen; sie stellen somit subjektive Kognitionen und Attributionen dar, die sich auf das intrafamiliäre Interaktions- und Sozialisationsgeschehen beziehen.
Zu diesen neu entwickelten Forschungsinstrumenten gehören auch jene mehrdimensionale Fragebogenverfahren zur Erfassung der kindseits perzipierten elterlichen Erziehungsziele und -einstellungen, hier kurz Trierer Skalen genannt, die in der vorliegenden Untersuchung verwendet werden (siehe Anhang II).
Der Ziele-Fragebogen besteht aus insgesamt 88 Items, die alternativ mit "stimmt" oder "stimmt nicht" zu beantworten sind. Für die separate Väter- bzw. Mütter-Version sind Anzahl und Inhalt der Items identisch. Auf der Basis faktorenanalytischer Untersuchungen konnten die folgenden Dimensionen gewonnen werden:

1. Orientierung an religiösen Vorschriften;
2. Entlastung im Haushalt durch kindliche Selbständigkeit im Routinearbeiten;
3. Gewünschte kindliche Anregung durch "Kultur" (Bücher, Theater usw.);
4. Anpassung an elterliche Ordnungsvorstellungen (Bravheit, Gehorsam);
5. Sozialer Ehrgeiz und Geltungsstreben mit "show-off"-Komponente;
6. Gewünschtes Leistungsstreben (Schule und Sport): Kind soll "das Beste" sein;
7. Liberalität und Entscheidungsfreiheit (kindzentrierte Selbständigkeit);
8. Gewünschtes Erreichen bestimmter Ausbildungsziele.

Der Fragebogen zur Erfassung der Erziehungseinstellungen besteht aus 84 Items, die zu den folgenden Dimensionen zusam-

mengefaßt sind:

1. Nachsichtigkeit vs. Verständnislosigkeit;
2. Toleranz vs. Kontrolle;
3. Nachgiebigkeit vs. Durchsetzung mütterlicher (väterlicher) Vorstellungen;
4. Manipulation und Appell an das kindliche Mitgefühl;
5. Einfühlungsfähigkeit vs. mangelndes Einfühlungsvermögen;
6. Unterstützung vs. mangelnde Hilfsbereitschaft;
7. Kontaktsuche vs. Distanzierung.

Zum Zeitpunkt der hier durchgeführten Untersuchung befanden sich beide Fragebogenverfahren noch in der experimentellen Erprobung. Neben der (vorläufigen) Faktorenstruktur waren Schwierigkeits- und Trennschärfekoeffizienten für die Einzelitems bekannt. Auf Hinweis einer Mitarbeiterin am EKB-Projekt (Dr. A. Engfer) wurde die Stabilität der Faktorenstruktur und deren Relevanz für die Schülerpopulation, aus der die Stichprobe entnommen wurde, überprüft (siehe Voruntersuchungen; Kap. 4.3.1).
Da noch keine Normwerte vorlagen, wurden für jede Fragebogendimension (nach Vater und Mutter getrennt) zunächst individuelle Rohwerte berechnet (Summe der "Stimmt"-Antworten) und diese T-transformiert. Die T-Werte wurden dann bei der statistischen Auswertung zugrunde gelegt.

Abschließend ist festzuhalten, daß die Trierer Skalen verwendet werden, weil sie

- mehrere Dimensionen des elterlichen Erziehungsstils erfassen,
- in der neueren Fachliteratur häufiger über ihren Einsatz berichtet wird (siehe u. a. SCHNEEWIND u. LUKESCH (Hg.), 1978; LUKESCH, PERREZ u. SCHNEEWIND (Hg.), 1980), so daß ein Vergleich der hier gewonnenen Ergebnisse mit anderen Untersuchungen möglich ist,
- kindperzipierte väterliche und mütterliche Einstellungen

bzw. Ziele erfassen; sie ergänzen sich dadurch mit den Marburger Skalen zur Erfassung des mütterlichen und väterlichen Erziehungsverhalten zu dem Gesamtkomplex "Erziehungsstile",
- für eine Altersgruppe konzipiert sind, der auch die Pbn dieser Untersuchung angehören.

4.2.3 Einzelinterview zur Erfassung häuslicher Anregungsbedingungen

Auch hier wird versucht, wie bei den Erziehungsstilen, die relevanten Daten nicht über die Eltern, sondern durch eine Befragung der Kinder zu erhalten. Gründe für diesen methodischen Weg wurden bereits in der Einführung zum Kap. 4.2.2 erörtert. Dort wurde hervorgehoben, daß die erlebnismäßige Repräsentanz der Umwelt im Bewußtsein des Sozialisanden wahrscheinlich größere Bedeutung für die kindliche Persönlichkeitsentwicklung hat als die Deskription von Umweltgegebenheiten durch Außenstehende.
Die Dimension der häuslichen Anregungsbedingungen wird in Anlehnung an einen Interview-Leitfaden erfaßt, den TRUDEWIND (1971) im Rahmen seiner Dissertation entwickelt und empirisch überprüft hat. Ausschnitte aus der Untersuchung von Trudewind wurden in Kap. 3.2.2 der vorliegenden Arbeit referiert. Der Wortlaut des Interviews, sowie das Auswertungsschema sind im Anhang II zu finden.

Die Einzelitems wurden, nach einer von TRUDEWIND (1971, S. 177 ff.) durchgeführten Faktorenanalyse, deren Ergebnisse GATTRINGER u. SAUER (1980) bestätigen konnten, zu den folgenden Gesamtvariablen und Skalen zusammengefaßt:

Skala I: Weite des Erlebnishorizontes

Gesamtvariable 1: Bewegungsfreiheit im Haus und in der näheren Umgebung

Gesamtvariable 2: Anregungen durch Urlaubsreisen

Gesamtvariable 3: Anregungen durch Ausflüge und Besichtigungen

Skala II: Stimulation durch Ausstattung der häuslichen Umwelt

Gesamtvariable 4: Anregung durch Spielzeug

Gesamtvariable 5: Anregung durch Bücher, Hefte, Zeitschriften

Skala III: Hilfe und Förderung bei den Hausaufgaben

Gesamtvariable 6: Äußere Bedingungen bei den Hausaufgaben

Gesamtvariable 7: Häufigkeit und Art der Hausaufgaben-Überprüfung

Skala IV: Soziale Kontakte

Gesamtvarialbe 8: Vielfalt der sozialen Kontakte

Gesamtvariable 9: Häufigkeit und Qualität der Eltern-Kind-Interaktionen (ausgenommen Ausflüge).

Die Kodierung der einzelnen Items geschah weitgehend nach den Hinweisen von TRUDEWIND (1971, S. 122 ff.). Um eine möglichst unabhängige Skalierung der Variablen zu erreichen, waren die Interview-Bögen mit einer Nummer zu verschlüsseln. Dann wurden aus sämtlichen 114 Interviews zunächst die Antworten zu Frage 1 auf der betreffenden Ordinalskala eingeordnet, dann die Antworten zur 2. Frage, usw.

Das Rating wurde von zwei unabhängigen Personen durchgeführt. Die Beurteiler-Übereinstimmungen für vier zufällig ausgewählte Gesamtvariablen ergab eine durchschnittliche Korrelation von r=0.86.

Durch die Addition der Punkte jedes einzelnen Items innerhalb jeder einzelnen Gesamtvariablen ergab sich für jeden Pb ein Rohpunktwert. Da einerseits die Anzahl der in einer Gesamtvariablen zusammengefaßten Items unterschiedlich ist, andererseits jedoch ein Vergleich zwischen den verschiedenen Gesamtvariablen und deren Zusammenfassung zu Skalen vorgenommen wird, war eine Transformation der Rohwerte notwendig. Die Meßwerte zu sämtlichen Variablen sind nicht normalverteilt; deshalb wurde eine Flächentransformation nach T durchgeführt. Im Rahmen der statistischen Berechnungen sind von jedem Pb die individuellen T-

Werte bezüglich der 9 Gesamtvariablen und 4 Skalen zugrunde gelegt worden.
Auch für den hier verwendeten Interview-Leitfaden gelten die von GÖTTE (1979) und B. WOLF (1977, 1980) geäußerten kritischen Anmerkungen (siehe Kap. 3.2.2). Der Verzicht auf weiterführende Validierungsstudien ist nach Meinung der beiden Autoren das besondere Defizit jener Studien, in denen Meßinstrumente zur häuslichen Lernumwelt entwickelt wurden. Nach Kenntnis des Verfassers sind die Umweltskalen von Trudewind bisher nur in der bereits zitierten Untersuchung von GATTRINGER u. SAUER (1980) weiter verwendet worden (transformiert in Fragebogen-Items). In der vorliegenden Arbeit ergibt sich ihr Einsatz aus dem sachlogischen Bezug und der Tatsache, daß sie im deutschsprachigen Raum m. W. das einzige publizierte Interview-Schema zur Erfassung der häuslichen Anregungsbedingungen bei 9 bis 11jährigen Kindern darstellen. Dadurch ist die Möglichkeit gegeben, eine Anregung von BERTRAM (1979) aufzugreifen, der besonders für den sozialökologischen Ansatz - wegen der Vielzahl interagierender Variablen, die innerhalb einer Studie kaum zu erfassen sind - die Durchführung von Replikationsuntersuchungen für notwendig hält. Er schlägt vor, einen Teilbereich der eigenen Untersuchung als Replikation anderer Studien zu planen, die nur diesen Bereich untersucht haben und die in der Literatur als zentral und exemplarisch interpretiert werden: "Diese Vorgehensweise hat nicht nur den Vorteil der Entlastung bei der Konzeption und Durchführung der Studie, sondern auch den, daß eine Reproduktion der Ergebnisse in dem replizierten Teil der eigenen Untersuchung ein Hinweis darauf sind, daß die Ergebnisse in den anderen Teilen keine Artefakte der Untersuchungsgruppe sind, was bei den meist nicht sehr großen Untersuchungseinheiten der empirischen Sozialisationsforschung von großer Bedeutung ist"

(BERTRAM, 1979, S. 214).

4.2.4 Zeugnisnoten und Kombinierter Schultest

Schülerleistungen werden in dieser Untersuchung durch Zeugnisnoten in den Fächern Deutsch, Mathematik und Sachunterricht, sowie durch Ergebnisse im "Kombinierten Schultest" (KS; MIETZEL, 1974) erhoben[22].

Trotz der umfangreichen Kritik an der Leistungsbeurteilung durch Notengebung (siehe u. a. INGENKAMP, 1971; DUMKE, 1973; FINGERHUT u. LANGEFELDT, 1974; SCHRÖDER, 1974) werden die Zensuren als Kriterium verwendet, da in der bisherigen Praxis und wahrscheinlich auch in Zukunft Schulerfolge durch Zensuren und Zeugnisse zu dokumentieren sind.

Die Zeugnisnoten in den o. g. Fächern wurden am Schuljahresende erfaßt. Da Noten nach klasseninternen Maßstäben vergeben werden (siehe u. a. SCHIEFELE, 1960; KLINK, 1964; INGENKAMP, 1969) und außerdem bei den hier untersuchten Schulklassen die Zensuren nicht normal verteilt sind (sondern fachtypisch asymetrisch), war es notwendig, eine verteilungsunabhängige (Flächen-) Transformation vorzunehmen. Die Notenwerte wurden, wie ORLIK (1961) vorschlägt, in T-Werte umgerechnet. Damit konnten die Leistungsbeurteilungen der verschiedenen Lehrer miteinander verglichen und die untersuchten Schüler aus den einzelnen Klassen zu einer Gesamtheit zusammengefaßt werden[23].

Die individuellen T-Werte der drei Fachnoten, berechnet für jeden Pbn der Stichprobe, wurden dann, anstelle der Zeugnisnoten, bei der Datenanalyse verwendet.

Der Einsatz eines Schulleistungstests ergibt sich aus der Noten-Kritik. Der Verfasser entschied sich für den KS, da mit diesem Testverfahren nicht nur sprachliche und rechnerische Faktoren erfaßt werden, sondern auch der effektive Umgang mit Hilfsmitteln (Umgang mit Nachschlagewerken usw.) - insgesamt also Fertigkeiten, die vermutlich für den schulischen Erfolg eines Kindes von entscheidender Bedeutung sind.

Der KS enthält Aufgaben aus fünf verschiedenen Fachgebieten (insgesamt 11 Subtests):

1. Wortverständnis (W)
2. Leseverständnis (L)
3. Sprache (S)
   a. Rechtschreibung (S-1)
   b. Groß- und Kleinschreibung (S-2)
   c. Zeichensetzung (S-3)
   d. Sprachbeherrschung (S-4)
4. Umgang mit Arbeitsmitteln
   a. Kartenverständnis (K)
   b. Verständnis von Tabellen und graphischen Darstellungen (T)
   c. Benutzung von Hilfsmitteln (H)
5. Rechnen bzw. Mathematik
   a. Verständnis mathematischer Probleme (M)
   b. Rechnerische Probleme (R)

Die gesamte Testbatterie erfordert 5 Stunden und 39 Minuten Arbeitszeit. Deshalb wird durch den Autor empfohlen, den Test an vier aufeinander folgenden Tagen durchzuführen.
Geeicht ist das Verfahren für Schüler und Schülerinnen aus 3. bis 5. Klassen. Parallelformen A und B sind vorhanden. Die ermittelten Zuverlässigkeitskoeffizienten liegen für die 4. Klassen zwischen r_{tt}=0.94 (Leseverständnis; Form A) und r_{tt}=0.81 (Kartenverständnis bzw. Tabellenlesen; Form A); sie werden im Testmanual (S. 55) als "insgesamt gut" bewertet. Der Test beansprucht Lehrplangültigkeit, da sämtliche Aufgaben unter Berücksichtigung bestehender Richtlinien und nach Konsultation von Experten der jeweiligen Fächer zusammengestellt wurden. Bei der Auswertung (Schablone oder maschinell) sind die Rohpunkte in T-Werte und Prozentränge zu transformieren. Für die statistischen Berechnungen werden in dieser Arbeit die T-Werte zugrunde gelegt.
Die ungewöhnliche Länge des KS ist vielfach bemängelt worden

und wahrscheinlich auch der Hauptgrund, warum der Test sich bisher in der Praxis nur zögernd durchsetzen konnte. Diesem Vorwurf und dem Hinweis, eine verkürzte Fassung herzustellen, begegnet der Autor mit dem Argument, daß durch eine solche Kurzform vermutlich keine ausreichende Zuverlässigkeit der Ergebnisse mehr zu erzielen sei. Entscheidungen, die aus solchen Ergebnissen resultieren, müßten wegen der erhöhten Meßfehlerwahrscheinlichkeit als nicht ausreichend abgesichert gelten. "Um die Testpraxis vor solchen Gefahren zu bewahren, wurde entschieden, dem mehrfach vorgetragenen Wunsch auf Verkürzung der Batterie nicht zu entsprechen" (MIETZEL, 1974, S. 8).

4.2.5 Prüfsystem für Schul- und Bildungsberatung

Das Prüfsystem für Schul- und Bildungsberatung (PSB; HORN, 1969) basiert auf dem Modell mehrerer gemeinsamer Faktoren (Primary Mental Abilities) von Thurstone. Das PSB ist ein Gruppentest, der in den Parallelformen A und B vorliegt und aus insgesamt 10 Untertests besteht:

Subtests 1 + 2: Allgemeinbildung (verbal comprehension)
Subtest 3: Denkfähigkeit (reasoning)
Subtest 4: Denkfähigkeit (reasoning)
Subtest 5: Worteinfall (word fluency)
Subtest 6: Ratefähigkeit (word fluency + closure)
Subtest 7: Raumvorstellung (space)
Subtest 8: Gliederungsfähigkeit (closure)
Subtest 9: Addieren (numerical facility)
Subtest 10: Wahrnehmungstempo (perceptual speed)

Aus der Benennung der Subtests und ihrer Zuordnung zu den Primärfähigkeiten wird deutlich, daß der Vorschlag von Horn, die Untertests bei der Interpretation und dem Erstellen von Testprofilen paarweise zusammenzufassen, nicht in allen Fällen sinnvoll zu sein scheint. Der Autor selbst schreibt z. B.

in bezug auf die beiden Untertests 5 und 6: "Die praktische Bedeutung des Gesamtwertes 5 + 6 muß noch ermittelt werden" (HORN, 1969, S. 20).

In dieser Arbeit werden nur Summenwerte der Untertests 1 + 2 (Allgemeinbildung) sowie 3 + 4 (Denkfähigkeit) verwendet. Die Aufgaben 9 + 10 entfallen, da das einfache Addieren und der Vergleich zweier Zahlenreihen (die sich nur in einer Zahl unterscheiden) am Ende des Tests eher Konzentrationsfähigkeit als Intelligenzaspekte erfassen und, wie später noch ausgeführt wird, es in dieser Untersuchung u. a. darauf ankommt, den Einfluß der erfaßten Umweltvariablen auf Intelligenzdimensionen unter einem spezifischen Theorie-Aspekt zu untersuchen und die Ergebnisse mit bereits vorliegenden Arbeiten zu vergleichen.

Die Faktorenstruktur des PSB ist (als Subtests innerhalb des Leistungsprüfsystems von Horn) relativ gut aufgeklärt (TENT, 1969; GUTHKE, 1977). Reliabilitätsangaben konnten in der Handanweisung nicht gefunden werden, so daß nur vermutet werden kann, daß diese ungefähr dem LPS entsprechen (r_{tt}=0.83). Validitätskoeffizienten liegen z. B. für den Zusammenhang mit anderen Intelligenztests vor: r_{12}=0.60 für den Culture Free Intelligence Test (WEISS, 1969) und r_{12}=0.67 für die Aufgaben zum Nachdenken (HYLLA u. KRAAK, 1976).

Durchführung und Auswertung des Tests sind objektiv. Als Standardwerte liegen Prozentränge und C-Werte vor, die nach der Umrechnungstabelle von LIENERT (1967, S. 490) mühelos in T-Werte umgerechnet werden können.

4.2.6 Matching Familiar Figures Test

Der "Matching Familiar Figures Test" (MFFT; KAGAN u. a., 1964) ist ein Verfahren, mit dem eine Dimension kognitiver Stile - "Reflexivität-Impulsivität" (R-I) - gemessen wird.
"Kognitive Stile gehören einem eigenartigen Zwischenbereich an, in welchem die Unterscheidung zwischen kognitiven und motivationalen Variablen kaum aufrechtzuerhalten ist" (HECKHAUSEN, 1966, S. 160). KÖSTLIN-GLOGER (1974, S. 51) geht aus von einer "vermittelnden Stellung kognitiver Stilvariablen zwischen kognitiv-strukturellem und motivationalem Bereich"; WAGNER (1976, S. 24) umschreibt kognitive Stile als "individuelle Stile der Informationsaufnahme und -verarbeitung. Sie beschreiben unterschiedliche individuelle Neigungen, präzise und gut kontrolliert oder unpräzise und weniger gut kontrolliert wahrzunehmen, zu denken, zu lernen und sich zu erinnern".
Eine detaillierte theoretische Diskussion und definitorische Abklärung ist in dem Sammelreferat von KÖSTLIN-GLOGER (1978) zu finden.
Der MFF-Test besteht aus 12 Aufgaben (ein Beispiel-Item ist im Anhang II dieser Arbeit zu finden). Aus der Vorlage von sechs gleichzeitig dargebotenen, einander ähnlichen Alternativen, ist diejenige Variante herauszusuchen, die einem Standard genau entspricht. Festgehalten wird die Latenzzeit bis zur ersten (richtigen oder falschen) Antowrt und die Gesamtzahl der falschen Antworten.
Als "kognitiv impulsiv" werden diejenigen Pbn bezeichnet, die bezüglich der Latenzzeit unter dem Median und bezüglich der Fehlerzahl über dem Median ihrer Bezugsgruppe liegen. "Kognitiv reflexiv" sind Pbn mit Latenzzeiten über und Fehlern unter dem Median der Bezugsgruppe. Die große Gruppe der Mischtypen (die "Schnell-Guten" bzw. die "Langsam-Schlechten"), die durch diese Zweifach-Klassifikation nicht erfaßt wird, blieb häufig in einschlägigen Arbeiten unberücksichtigt. Bei diesem Vor-

gehen treten wegen der geringen Reliabilität der Fehlervariablen häufig Klassifikationsfehler auf. Außerdem bedeutet die Dichotomisierung einen Informationsverlust (AULT u. a., 1976). In dieser Arbeit wird daher keine Typenbildung vorgenommen. Die Impulsivitätsmaße (Latenzzeit und Fehler) werden als zwei kontinuierliche Variablen verwendet und getrennt analysiert (siehe auch HALL u. RUSSELL, 1974; BENTLER u. Mc CLAIN, 1976; GENSER u. a., 1978; TIEDEMANN u. MEFFERT, 1980).
Für die hier eingesetzte Originalversion des MFFT lag zum Zeitpunkt der Testdurchführung keine Standardisierung vor. Untersuchungsergebnisse von GENSER u. a. (1978) an 90 Drittkläßlern (aus einer Schule; höhere Schichten überrepräsentiert) können erste Hinweise auf Testgütekriterien entnommen werden. Danach sind Aufgabenschwierigkeit und interne Konsistenz für die Fehlervariable nicht ausreichend, während die interne Konsistenz für die Zeitkomponente (α=0.93) hoch ist. Die von GRIMM u. MEYER (1976) berichteten Itemcharakteristiken sind an Schülern einer Bochumer Hauptschule gewonnen worden und kaum für die Grundschüler der hier untersuchten Stichprobe zutreffend. Deshalb konnten die Testergebnisse nur stichproben-intern ausgewertet werden. Die individuellen Fehler- und Zeit-Rohwerte wurden nach T transformiert. Diese T-Werte sind bei der Datenanalyse verwendet worden.

4.2.7 Leistungsmotiv-Gitter

Zur Erfassung des Leistungsmotivs wird ein halbprojektiver Gruppentest verwendet, den SCHMALT (1973) aufgrund kritischer Einwände bezüglich thematischer Auffassungs-Verfahren und Fragebogenverfahren entwickelt hat. Der Autor hatte sich als Ziel gesetzt, das LM-Gitter so zu konzipieren, daß es den gleichen Gültigkeitsbereich abdeckt wie der TAT, jedoch die in ihm konfundierten Dimensionen der Motivintensität und -extensität zu trennen gestattet. Auf der Grundlage einer theoriekonformen und empiriegeleiteten Testkonstruktion sind 18 Aussagen

konzipiert worden, die typische Reaktionen von Erfolgs- und Mißerfolgsmotivierten beinhalten sollen, nämlich Antizipationen von Erfolg und Mißerfolg, sowie die damit häufig verbundenen Über- bzw. Unterschätzungen ihrer Auftretenswahrscheinlichkeiten, unterschiedliche Bevorzugungsgrade von Aufgaben mittlerer Schwierigkeit, instrumentelle Handlungen zur Abwehr von Mißerfolg, gefühlsmäßige Stellungnahmen zu Leistungssituationen und schließlich die unterschiedlichen Fähigkeitskonzepte Erfolgs- und Mißerfolgsmotivierter.
Zu diesen 18 leistungsthematischen Aussagen wurden 18 Bildsituationen empirisch gewonnen, die sich zu 6 Situationsbereichen zusammenfassen lassen:
1. manuelle Tätigkeiten; 2. musikalische Tätigkeiten; 3. schulische Tätigkeiten; 4. Selbständigkeit und Selbstbehauptung; 5. Hilfe gewährende Tätigkeiten; 6. sportliche Tätigkeiten.

Im Testheft sind die Bildsituationen in zufälliger Reihenfolge angeordnet. Die 18 Aussagen stehen unter jedem Bild in jeweils gleicher Anordnung. Der Proband soll zu den einzelnen Items angeben, ob diese ihm als Überschriften zu dem vorliegenden Bild passend erscheinen oder nicht (Beispiel-Item siehe Anhang II).
Zur Erkundung der strukturellen Merkmale des Verfahrens wurden Faktorenanalysen berechnet. Sie ergaben für die 18 im LM-Gitter enthaltenen Aussagen die folgenden drei interpretierbaren Faktoren:

Skala HE1: Konzept guter eigener Fähigkeit und erfolgszuversichtliche Bewältigung eher "schwieriger" Aufgaben (F. 2);

Skala FM1: Konzept mangelnder eigener Fähigkeit und Initiation von Handlungen zur Abwehr von Mißerfolg (F. 1);

Skala FM2: Furcht vor Mißerfolg.

Die Annahme von zwei FM-Faktoren wird aufgrund von verschiedenen Validierungsstudien und neueren theoretischen Überlegungen

nahegelegt (HECKHAUSEN, 1975). Dem Testautor scheint FM1 am ehesten "theoretisch und auch empirisch mit dem übereinzustimmen, was die LM-Theorie unter dem Mißerfolgsmotiv versteht", während das FM2-Maß "vor allem Furcht vor den sozialen Konsequenzen von Mißerfolg thematisiert" (SCHMALT, 1976 a, S. 28).

Die Auswertungsobjektivität ist gegeben; Reliabilitätskennwerte der drei Dimensionen liegen im erwartungsgemäßen Bereich zwischen r=0.67 und r=0.93; validiert wurde das Verfahren an verschiedenen konstruktbezogenen Kriterien, u. a. auch an Schulnoten, mit Koeffizienten zwischen r=0.32 bis r=0.40 (vgl. SCHMALT, 1976 b, S. 134 ff.).
Der Test ist für Schüler des 3. bis 5. Jahrgangs geeicht und kann als Gruppentest in ca. einer Unterrichtsstunde durchgeführt werden. Die Auswertung erfolgt nach den im Manual vorgegebenen Normwerten (SCHMALT, 1976 a).
Die von PEEZ u. a. (1980) publizierten kritischen Beobachtungen sind durch die vorliegende Untersuchung zu bestätigen. Mit zunehmender Arbeitszeit stellte sich, bedingt durch die permanente Wiederholung der 18 Aussagen bei allen Bildern, eine Monotonie ein, die u. a. dazu führte, daß einige Schüler ein einmal realisiertes Antwortmuster von Situation zu Situation beibehielten, andere von ihren Nachbarn abschrieben oder wahllos ankreuzten. Hinweise dazu finden sich auch bei SCHMALT (1976 b, S. 120 f.), der von "Testverlaufsfaktoren" bzw. "Serialeffekten" spricht. Empirische Anzeichen für diese Serieneffekte werden von PEEZ u. a. (1980, S. 54) ausführlich referiert. Sie konnten z. B. anhand einer Faktorenanalyse über die Aussagen der Situationen in der zweiten Testhälfte zeigen, daß sich die von Schmalt gefundene Faktorenstruktur völlig auflöst. Damit ist wahrscheinlich auch die Tatsache zu erklären, daß die Interkorrelationen der drei Motivdimensionen relativ hoch sind, so daß gegenseitige Unabhängigkeit nicht ohne weiteres angenommen werden kann. In der vorliegenden Untersu-

chung wurden die folgenden bivariaten Zusammenhänge ermittelt:

	FM1	FM2	
HE1	0.41*	0.65*	*p <0.001
FM1		0.29*	

Sie stimmen in der Tendenz mit den Untersuchungsergebnissen von PEEZ u. a. (1980, S. 53 f.) überein:

	FM1	FM2	
HE1	0.20*	0.46**	*p <0.01
FM1		0:28*	**p <0.001

Dagegen werden im Testmanual (SCHMALT, 1976 a, S. 15) und in anderen Arbeiten (GENSER u. a., 1978; SMITS u. SCHMALT, 1978) wesentlich niedrigere Werte berichtet.
Wegen der relativ hohen Interkorrelationen wurde festgelegt, in der hier berichteten Untersuchung das LM-Gitter nur nach den drei Motivdimensionen HE1, FM1 und FM2 auszuwerten und keine kombinierten Kennwerte (Gesamtmotivation und Nettohoffnung) zu berechnen[24].

4.2.8 Kinder-Angst-Test

In der Pädagogischen Psychologie, die sich mit Angst bei Kindern und Jugendlichen, bzw. Angst in der Schule beschäftigt, wird dieses Konstrukt als eine Motiv-Komponente betrachtet, die persönlichkeitsspezifisch variiert. Angst ist demnach ein verallgemeinertes Vermeidungsmotiv (vgl. SCHIEFFLE, 1974, S. 285).
Angstvariablen können auf drei Meßebenen erfaßt werden:
a. Physiologische Ebene, z. B. Veränderung der Pulsfrequenz;
b. Verhaltensebene, z. B. Davonlaufen oder Leistungsversagen;
c. Verbale Ebene, hier werden Antworten auf Fragen über das eigene Befinden analysiert.

Der Kinder-Angst-Test (KAT; THURNER u. TEWES, 2. Aufl. 1972) ist ein standardisierter Fragebogen, der Angstreaktionen auf der verbalen Ebene mißt. Wie auch bei anderen deutschsprachigen Ängstlichkeitsfragebögen war die Ausgangsbasis für die

Itemsammlung ein amerikanisches Verfahren. Da der Test Ängstlichkeit bei Schulkindern erfassen will und der Schulbereich als einer der am häufigsten und stärksten angstbesetzten Lebensbereiche gilt, enthält der KAT auch einige Fragen, die inhaltlich Schulsorgen und Klassenarbeiten betreffen. Der Test ist für Normalschüler ab dem 9. Lebensjahr (3. Klasse Grundschule) anwendbar. Normwerte (Prozentränge und flächentransformierte Standardwerte) liegen getrennt für Jungen und Mädchen und nach Jahrgangsstufen für den Altersbereich von 9 bis 15 Jahren vor.
Der KAT besteht aus 19 Einzelfragen; er kann als Gruppenverfahren eingesetzt werden und ist bezüglich Durchführung und Auswertung als objektiv zu bezeichnen. Reliabilitätsschätzungen liegen um r_{tt}=0.80; über Validitätsuntersuchungen, die für das Konstrukt "Allgemeine Ängstlichkeit" sprechen, wird im Testhandbuch sowie bei THURNER (1978, S. 432) ausführlich berichtet.

4.2.9 Selbstbild-Diskrepanz

Zur Erfassung dieser Variablen wird ein semantisches Differential verwendet, das der Verfasser (1975) entwickelt und empirisch überprüft hat.
Ausgangspunkt für den Untersuchungsansatz war die Überlegung, daß ein Individuum im Verlauf des Sozialisationsprozesses in gleicher Weise Erfahrungen über seine eigene Person erwirbt - denen gemäß es seine Selbstbeurteilungen ausrichtet - wie es lernt, sich mit Personen und Gegenständen seiner Umgebung handelnd und wertend auseinanderzusetzen: "The individual's conception of himself emerges from social interaction and, in turn, guides or influences the behavior of that individual" (KINCH, 1963, S. 481).
Daraus abgeleitet wurde der Versuch, Selbstkonzepte als hypothetische Konstrukte zu umschreiben, in denen sich die Gesamtheit der Einstellungen (Attitüden) manifestiert, die eine

Person zu sich selbst hat (siehe u. a. COOPERSMITH, 1967; MUMMENDEY, 1979, S. 175):

1. Objektbezug: Gebenstand des Erlebens ist in diesem Fall die eigene Person: "... immer wenn man sich in der Reflexion selbst zum Gegenstand macht, macht man sich zum Gegenstand von Einstellungen, mit allen in diesem Begriff enthaltenen Konsequenzen" (E. ROTH, 1967, S. 116). Nach COMBS u. SNYGG (1959, S. 17) ist die Selbsteinstellung der zentrale Teil des Wahrnehmungsfeldes, von dem aus alle übrigen Wahrnehmungen gesteuert werden.
2. Erworbenheit: Das Bild von der eigenen Person wird im Kontext sozialer Interaktionen erlernt. Lerntheoretische Bedingungen dieses Prozesses sind die Häufigkeit, in der man mit Erfahrungen über die eigene Person konfrontiert wird und die Bekräftigungswirkung, die das Individuum in jenen Kontexten erfährt.
3. Systemcharakter: Das Selbstkonzept ist ein komplexes psychisches System, bestehend aus kognitiven, affektiven und handlungsrelevanten Komponenten, die einander wechselseitig beeinflussen. Keine der drei Dimensionen ist unabhängig von den anderen denkbar, wobei besonders die kognitiv-affektive Interdependenz hervorzuheben ist.

Weiterhin sind folgende Bedingungen für die Ausformung des Selbstbildes zu nennen:

a. Die Reaktion anderer: Das Individuum muß wahrnehmen können, daß es und wie es von Personen in seiner Umwelt beurteilt wird. Diese Erfahrungen können unmittelbar und direkt durch konkrete sprachliche, bzw. indirekt durch nonverbale Formen der Kommunikation erworben werden. COOLEY (1902) hat, wie später auch G. H. MEAD (1934) darauf aufmerksam gemacht, daß die Identität der Persönlichkeit durch die verinnerlichten Erwartungen der anderen bestimmt ist. Das von Cooley entwickelte Konzept des "looking-glass self" beschreibt

diesen Prozeß sehr anschaulich: Das Individuum erfährt aus den Reaktionen anderer wie es ist; es bekommt ein reflektiertes Bild seiner selbst.

b. Der Vergleich mit anderen: Das Individuum vergleicht seine Verhaltensweisen und Merkmale mit allgemein verbindlichen Standards und erlebt sich in bestimmten Situationen, verglichen mit anderen Personen, als ängstlich, ungeschickt, klug, selbständig etc.: "Self-evaluation or self-esteem is not an absolute, but involves from a series of self-other comparisons, or, exists only in a social context" (ZILLER, 1973, S. 6).

Der Prozeß der Selbstbild-Entwicklung wird lerntheoretisch interpretiert. Als erste Bedingung ist die Häufigkeit einstellungsbildender Erfahrungen zu nennen. Die Einstellung der eigenen Person gegenüber wird umso fester und dauerhafter, je häufiger die Erfahrung einer Situation, die zu dieser Selbsteinstellung führt, wiederholt wird. Als solche mit hoher Frequenz auftretende Situationen sind soziale Prozesse anzusehen, in denen Personen interagieren. Innerhalb dieser Interaktionen erfährt das Individuum durch die jeweilige Bezugsperson (Eltern, Spielgruppe, Schulklasse, Arbeitskollegen) spezifische Beurteilungen, Bewertungen und Stellungnahmen. Aus lerntheoretischer Sicht können diese Beurteilungen und Stellungnahmen im Sinne von Verstärkungen wirksam werden.

Nachdem eingangs das Selbstkonzept als ein mehr oder weniger differenzierter Komplex an Kognitionen und Emotionen über die eigene Person gekennzeichnet wurde, erscheint es unter Einbeziehung des Verstärkerprinzips plausibel, dieses System der Selbstbeurteilungen als Funktion der vom Individuum erlebten Bekräftigungsweisen aufzufassen. Hinzu kommt, daß Verstärkungen umso wirkungsvoller sind, je bedeutsamer die bekräftigende Person für den Lernenden ist (BANDURA u. WALTERS, 1963).

Auf der Grundlage dieser elementaren lerntheoretischen Annahmen werden die folgenden spezifischen Aussagen formuliert: Kinder, deren Selbstbild ("So bin ich") sich von ihrem Ideal-Ich ("So möchte ich sein") bzw. Norm-Ich ("So sollte ich sein") unterscheidet, erfahren in ihrer aktuellen Lerngeschichte (Sozialisation) durch bedeutsame Personen (Eltern, Lehrer, Peers) hinsichtlich unterschiedlichster Verhaltensweisen häufiger negative als positive Bekräftigungen. Einerseits erleben sie ihr Verhalten, verglichen mit gewissen Standards (die wiederum durch soziale Lernerfahrungen vermittelt sind), selbst und unmittelbar als abweichend: "So bin ich - möchte aber anders sein". Andererseits erfahren sie aus den Reaktionen von Bezugspersonen, daß ihr Verhalten nicht in Übereinstimmung mit deren Erwartungen steht: "So bin ich - sollte aber anders sein".

Dagegen weichen bei Kindern mit geringen Konzept-Diskrepanzen wahrgenommenes tatsächliches, selbstgewünschtes und von relevanten Bezugspersonen gefordertes Verhalten nur geringfügig voneinander ab. Das Kind perzipiert für sein Verhalten vorwiegend positive und weniger negative Bekräftigungsweisen aus seiner sozialen Umwelt.

Auf der Basis dieser theoretischen Vorüberlegung wurde das o. g. semantische Differential entwickelt, dessen Subklassifikationen aus der einschlägigen Fachliteratur bekannt sind (z. B. ROGERS, 1951; E. ROTH, 1967 a; STAPF u. a., 1972; WYLIE, 1974; S.- H. FILIPP u. BRANDTSTÄDTER, 1975):

1. Selbstbild, Real-Ich: "Wie ich wirklich bin".
2. Wunschbild, Ideal-Ich: "Wie ich sein möchte".
3. Normbild, Norm-Ich: "Wie ich sein sollte".

In seiner Endform beinhaltet das Verfahren 12 (faktorenanalytisch gewonnene) Eigenschaftspaare (siehe Anhang II), die auf einer 7-stufigen Skala mit zusätzlicher adverbialer Kennzeichnung angeordnet sind:

sehr fröhlich	fröhlich	etwas fröhlich	weder fröhlich noch traurig	etwas traurig	traurig	sehr traurig

Bei der Auswertung werden zunächst die Punktwerte der Skalen innerhalb der drei semantischen Differentiale zu einem Gesamtwert addiert. Aus diesen drei Summenwerten sind durch Subtraktion (Selbstbild-Wunschbild; Selbstbild-Normbild) zwei Diskrepanzwerte zu ermitteln, die in T-transformierter Form bei den statistischen Berechnungen verwendet werden.
Durch mehrere Validitätsüberprüfungen (vgl. REIMANN, 1975) konnte die Brauchbarkeit der Skalen für Forschungszwecke nachgewiesen werden. Die Auswertungsobjektivität (berechnet werden die beiden Diskrepanz-Werte zwischen "Real-Ich" und "Ideal-Ich", bzw. "Real-Ich" und "Norm-Ich") ist gegeben; Reliabilitätskennwerte liegen im Bereich zwischen r=0.62 und r=0.89 (Zeitdifferenz: 12 bzw. 2 Wochen).
Auf einige methodenkritische Aspekte soll abschließend in Stichworten hingewiesen werden: NITSCH (1974) erwähnt, daß die von Osgood und anderen Autoren behauptete grundsätzliche Bipolarität des semantischen Raumes nicht bestätigt werden konnte. Bezüglich der Skalendignität kommt er zu dem Schluß, daß keine hinreichende Begründung für das Intervallniveau der einzelnen Skalen sowie für die Annahme ihrer formalen Vergleichbarkeit gegeben sei. Aus Erwägungen von SCHNEEWIND (1965) ergibt sich, daß nicht angenommen werden kann, gleiche numerische Relationen der einzelnen Skalen würden auch gleichen empirischen Relationen entsprechen. Überlegungen zur Profilausdehnung (ERTEL, 1965 a, 1965 b) bzw. zum individuellen Skalierungsstil (HERRMANN, 1964) sind ebenfalls innerhalb dieses Problemkomplexes zu beachten.
Der Einfluß von Verfälschungstendenzen, besonders der nach sozialer Konformität, spielt bei Selbstbeurteilungen eine wesentliche Rolle (MUMMENDEY, 1979). Der Vorschlag von REVENSTORFF (1971), aus diesem Grund evaluative Adjektive zu ele-

minieren oder die Gegensätze jeder Polarität gleich wünschenswert zu gestalten, kollidiert jedoch mit dem Prinzip der Konzeptadäquatheit und Repräsentativität der Items (BERGLER, 1975).

Schließlich ist es fragwürdig, "ob eine Aufsummierung der einzelnen Skalenwerte ohne entsprechende Gewichtung der Eigenschaften dem theoretischen Konstrukt des Selbstkonzeptes gerecht wird, ob ein solcher Indikator eine erschöpfende Statistik darstellt und ob eine Interpretation, die nur an sozialen Standards orientiert ist, hinreichend valide Aussagen ermöglicht" (WIECHARDT, 1978, S. 468).

4.3. Untersuchungsablauf und Beschreibung der Personenstichprobe

4.3.1 Voruntersuchungen

Die Voruntersuchungen wurden in 4. Grundschulklassen des gleichen Wohngebiets durchgeführt, aus dem die Schüler der Hauptuntersuchung kommen. Im Mittelpunkt stand die Frage, ob sich die Strukturdimensionen der einzelnen Fragebogenverfahren mit Hilfe von Faktorenanalysen (Hauptachsenmethode, quadrierte mutiple Korrelationen als Kommunalitätsschätzung, Eigenwerte über 1 zur Bestimmung der Anzahl der Faktoren, Varimax-Rotation) an Probandengruppen aus kleinstädtischem und ländlichem Einzugsgebiet replizieren lassen. Die Ergebnisse der Überprüfung sollten als Grundlage für die Entscheidung dienen, ob die z. T. noch in der Entwicklung befindlichen Fragebögen in der Hauptuntersuchung eingesetzt werden können.
Bei N=242 Pbn ergab die Überprüfung der Marburger Skalen eine klare Strukturierung in vier Dimensionen. Jeweils 15 Items laden auf einen gemeinsamen Faktor (Vater- bzw. Mutter-Strenge; Vater- bzw. Mutter-Unterstützung). Die von SILBEREISEN u. a. (1975) berichtete Aufsplittung des "Strenge"-Faktors in die beiden Komponenten "Disziplinierung durch Beschränkung des Freiheitsspielraumes" und "Disziplinierung durch körperliche Strafen", sowie der "Unterstützung"-Komponente in einen emotionalen und einen problemorientierten Aspekt konnte nicht nachgewiesen werden.

Im Hinblick auf die Hauptuntersuchung, in der die beiden "Strenge"-Skalen und die beiden "Unterstützungs"-Skalen zusammengefaßt werden zu den Dimensionen "Elterliche Strenge" und "Elterliche Unterstützung", ist der Hinweis wichtig, daß auch die Zwei-Faktor-Lösung eine sehr prägnante Strukturierung ergab. Damit deutet sich für die Skalen zur Erfassung des perzipierten elterlichen Erziehungsverhaltens eine Konkordanz an, die deren Zusammenfassung gerechtfertigt erscheinen läßt (siehe auch LUKESCH, 1975 c; BRINKMANN u. LAZARUS-MANIKA, 1980). Die Interpretation dieses Ergebnisses i. S. der Meinungs- und Einstellungskonvergenz aus der Kleingruppenforschung, im Gegensatz zu der rollentheoretischen Hypothese einer durch Aufgabendifferenzierung bedingten Einstellungsdifferenzierung zwischen beiden Elternteilen (LUKESCH, 1975 c, S. 59), erscheint plausibel.

Für die Überprüfung der Faktorenstruktur der Fragebögen zur Erfassung der perzipierten mütterlichen und väterlichen Erziehungsziele konnten 242 bzw. 256 Protokollbögen ausgewertet werden. Es zeigte sich, daß die Ergebnisse der innerhalb des EKB-Projekts gerechneten Faktorenanalysen weitgehend bestätigt werden konnten. Obwohl einige Items sich nicht eindeutig den im Kap. 4.2.2.2 beschriebenen 8 Dimensionen zuordnen ließen, d. h. sie waren mit etwa gleich hohen Ladungen auf zwei oder mehreren Faktoren vertreten, wurde entschieden, diese Abweichungen zu tolerieren und die Fragebögen unmodifiziert zu verwenden. Anschließend wurde eine weitere Faktorenanalyse über die 8 Dimensionen der Fragebögen gerechnet. Datengrundlage für diese FA waren die jeweils 8 Dimensionskennwerte perzipierter mütterlicher bzw. väterlicher Erziehungsziele (T-Werte) jedes einzelnen Probanden. Sowohl für die Väter- als auch für die Mütter-Version ergab sich aufgrund der Eigenwertanalyse nach Kaisers Kriterium, bei dem nur solche Faktoren endgültig ausgewählt werden, die Eigen-

werte> 1 haben, eine interpretierbare Zwei-Faktor-Lösung, durch die 57 bzw. 61 Prozent der Gesamtvarianz erklärt werden kann.

Die folgende Tabelle zeigt die Ladung der Variablen auf die beiden extrahierten Faktoren:

Tabelle 4.3.1-1: Varimax-rotierte Faktormatrix elterlicher Erziehungsziele

Ziele	Mütterliche Ziele		Väterliche Ziele	
	Faktor 1	Faktor 2	Faktor 1	Faktor 2
1. Religiosität	0.265	0.509	0.159	0.537
2. Entlastung und Selbständigkeit im Haushalt	0.338	0.480	0.136	0.799
3. Anregung durch Kultur	0.623	0.339	0.547	0.341
4. Bravheit, Ordentlichkeit, Gehorsam	0.576	0.897	0.352	0.503
5. Ehrgeiz, Geltungsstreben	0.814	0.205	0.713	0.478
6. Leistungsstreben in Schule und Sport	0.625	0.453	0.609	0.410
7. Kindzentrierte Eigenständigkeit	0.711	0.124	0.403	0.190
8. Ausbildungsziele	0.415	0.209	0.481	0.005

Durch Faktor 1 sind Erziehungsziele charakterisiert, die auf das Vorwärtskommen und die Zielstrebigkeit des Kindes ausgerichtet sind: Leistungsehrgeiz und Erfolgsstreben.

Faktor 2 markiert Erziehungsziele, die das Erfüllen von außen gesetzter Pflichten (Kirche, Haushalt) und Anweisungen (durch Autoritäten) beinhalten: Pflichten und Gehorsam.
Da sich diese Ergebnisse (nicht eindeutige Zuordnungsmöglichkeit einiger Items zu einer der 8 Dimensionen des Fragebogens, gut interpretierbare Strukturierung bei einer FA 2. Ordnung) auch bei der Stichprobe der Hauptuntersuchung zeigten, wurde beschlossen, bei der empirischen Arbeit nicht die 8 Dimensionskennwerte, sondern die zwei Meßwerte eines jeden Probanden auf den faktoriellen Variablen "Leistungsehrgeiz und Erfolgsstreben" bzw. "Pflichten und Gehorsam" zu verwenden.
Die Faktorenstruktur der 84 Items über mütterliche und väterliche Erziehungseinstellungen wurde an 240 bzw. 268 Pbn überprüft. Da sich die an Stichproben des EKB-Projekts gewonnenen Faktoren (siehe Kap. 4.2.2) nicht replizieren ließen und sich auch aus verschiedenen Faktorenanalysen keine andere stabile und interpretierbare Strukturierung der Items ergab, konnten die Einstellungsfragebögen in der Hauptuntersuchung nicht eingesetzt werden.

4.3.2 Stichprobe der Hauptuntersuchung

Die Datenerhebung zur vorliegenden Untersuchung erfolgte in der Zeit zwischen den Osterferien und den Sommerferien des Schuljahres 1976/77. Sie wurde an einer Stichprobe von 114 Probanden (58 Jungen, 56 Mädchen) im Alter von 9,3 bis 11,5 Jahren durchgeführt, die vier 4. Klassen in zwei nordbayerischen Schulen mit kleinstädtischem und ländlichem Einzugsgebiet besuchten.

Mit der Genehmigung der Untersuchung durch die Bezirksregierung war auch eine Zuweisung der Klassen verbunden, in denen die Daten erfaßt wurden. Streng genommen und entsprechend den Beurteilungskriterien für die Analyse von Forschungsberichten nach STRAUSS (1973), kann nicht gesagt werden, daß die untersuchte Probandengruppe eine Stichprobe konstituiert, denn "eine wirkliche Stichprobe muß entweder für die Population

repräsentativ sein, oder sie muß unter Verwendung von Zufallszahlen gezogen werden, so daß jedes Mitglied der Population die gleiche Chance hat, ausgewählt zu werden" (STRAUSS, 1973, S. 47). Im Sinne des zitierten Autors handelt es sich bei den hier untersuchten Pbn allenfalls um eine Subpopulation, und daher gelten die Ergebnisse der Untersuchung nur für diese und vergleichbare Subpopulationen.

4.3.3 Ablauf der Hauptuntersuchung

Die Datenerhebung wurde vom Verfasser dieser Arbeit und einem Mitarbeiter durchgeführt. Die Untersuchung verlief in jeder Klasse nach dem folgenden Terminplan:

A. Gruppenuntersuchungen

1. Termin: Prüfsystem für Schul- und Bildungsberatung; Selbstkonzept: "Wie ich wirklich bin".
2. Termin: Kombinierter Schultest, 1. Teil; Selbstkonzept: "Wie ich sein möchte".
3. Termin: Kombinierter Schultest, 2. Teil; Selbstkonzept: "Wie ich sein sollte".
4. Termin: Kombinierter Schultest, 3. Teil; Marburger Skalen: "Mütterliche Strenge" und "Mütterliche Unterstützung".
5. Termin: Kombinierter Schultest, 4. Teil; Marburger Skalen: "Väterliche Strenge" und "Väterliche Unterstützung".
6. Termin: Trierer Skalen: "Mütterliche Erziehungsziele".
7. Termin: Trierer Skalen: "Väterliche Erziehungsziele".

B. Einzeluntersuchungen

1. Termin: Interview zur Erfassung der häuslichen Anregungsbedingungen.
2. Termin: Matching Familiar Figures Test; Kinder-Angst-Test.

Die Schulnoten konnten den Schülerbegleitbögen entnommen werden. Angaben über die Berufsbezeichnung wurden von den Eltern auf einem Fragebogen mitgeteilt.

4.3.4 Auswertung des Datenmaterials

Die statistische Verarbeitung der Daten wurde am Regionalen

Rechenzentrum der Universität Erlangen-Nürnberg vorgenommen. Sämtliche Faktorenanalysen, Korrelationen und Kontextanalysen wurden mit Hilfe des SPSS-Programmsystems (NIE u. a., 1975) berechnet. Die clusteranalytische Datenverarbeitung nach dem Verfahren der Mehrdimensionalen Automatischen Cluster Suche (MACS) wurde durch Dr. A. v. Eye, der die Methode im Rahmen seiner Dissertation (1976) entwickelt hat, persönlich durchgeführt.

5. DARSTELLUNG UND DISKUSSION DER UNTERSUCHUNGSERGEBNISSE

Bei der Vielzahl der untersuchten Variablen und deren Beziehungen ist es für eine übersichtliche Darstellung der Ergebnisse notwendig, das zu referierende Datenmaterial auszuwählen und zu ordnen.
In der vorliegenden Arbeit werden nur die Untersuchungsergebnisse berichtet, die an der Gesamtstichprobe gewonnen wurden. Die wichtigen Differenzen in der Umweltperzeption bei Jungen und Mädchen bzw. bei Kindern aus kleinstädtischem und ländlichem Einzugsgebiet können hier nicht detailliert dargestellt werden, da diese beiden Aspekte separate Fragenkomplexe bilden, die nur mit einem immensen zusätzlichen Rechenaufwand anzugehen wären und deshalb den Rahmen dieses Berichts sprengen würden.
Gegliedert ist der Ergebnisbericht nach dem Prinzip zunehmender Komplexität der Datenauswertungsverfahren, d. h. es werden anfangs bivariate Merkmalszusammenhänge berechnet und anschließend wird versucht, das Beziehungsgefüge zwischen Umwelt- und Kindmerkmalen durch multivariate und kontextuelle Analysemethoden zu erhellen.

5.1 Korrelationsanalytische Ergebnisse

Die Berechnung vom Produkt-Moment-Koeffizienten setzt voraus, daß die zu analysierenden Daten normalverteilt und ihre Beziehungen linear sind.
Den Handanweisungen der hier eingesetzten standardisierten

Testverfahren (LM-Gitter, KAT, usw.) ist zu entnehmen, daß die Verteilungen der Rohwerte bei den verschiedenen Eichstichproben nicht normal sind und die Testautoren deshalb über Prozentränge T-transformierte Standardwerte berechnet haben. Die gleiche Flächentransformation der Rohpunkte ist auch für die übrigen, nicht standardisierten Verfahren (Marburger Skalen, Schulnoten, usw.) vorgenommen worden. Durch dieses Vorgehen, das schon von ORLIK (1961) und TENT (1969) für die Standardisierung von Reifezeugnisprofilen bzw. Zeugnisnoten vorgeschlagen wurde, ist eine gewisse Vereinheitlichung der Verteilungen zu erreichen, "die es gestattet, einigermaßen vergleichbare Produkt-Moment-Korrelationen mit anderen, normalverteilten Variablen zu bestimmen" (TENT, 1969, S. 57).

Die Überprüfung der Liniaritätsannahme wurde mit Hilfe des Rechenprogramms BREAKDOWN aus dem SPSS (NIE u. a., 1975) durchgeführt. Eine kurze Beschreibung der Prozedur erfolgt im Kap. 5.5.1.

5.1.1 Bivariate und multivariate Zusammenhänge zwischen Indikatoren der häuslichen Umwelt und Kindmerkmalen

5.1.1.1 Elterliches Erziehungsverhalten und kognitive Merkmale

In diesem Teilabschnitt der Untersuchung steht die Frage nach den Zusammenhang zwischen den Dimensionen der Marburger Erziehungsstilskalen und den Schulleistungen sowie den Intelligenztest-Ergebnissen im Mittelpunkt.

Zunächst werden die Bravais-Pearson-Korrelationen zwischen den Marburger Skalen und den Subtests im Kombinierten Schultest bzw. den Zeugnisnoten berichtet.

Marburger Skalen:

Mütterliche Unterstützung (MU)	Väterliche Unterstützung (VU)
Mütterliche Strenge (MS)	Väterliche Strenge (VS)

Kombinierter Schultest (KS):

Wortverständnis (W)	Verständnis von Tabellen (T)

Leseverständnis (L) Benutzung von Hilfsmitteln (H)
Sprache (S) Mathematische Probleme (M)
Kartenverständnis (K) Rechnerische Probleme (R)
Gesamtergebnis (GES)

Zeugnisnoten:

Deutsch (DEU) Mathematik (MATH)
Sachunterricht (SACH)

Tabelle 5.1.1.1-1: Bivariate Korrelationen zwischen den Dimensionen perzipierten elterlichen Erziehungsverhaltens und den Ergebnissen im Kombinierten Schultest (N=114)

Elterl.	KS-Untertests								KS
Erz.vh.	W	L	S	K	T	H	M	R	GES
MU	.12	.16 *	.09	.15 *	-.06	.07	-.06	-.03	.09
MS	-.37 ***	-.26 **	-.24 **	-.23 **	-.28 ***	-.32 ***	-.38 ***	-.30 ***	-.35 ***
VU	.09	.05	.10	.05	.02	.10	-.02	.10	.08
VS	-.17 *	-.15 *	-.28 ***	-.13	-.24 **	-.24 **	-.26 **	-.25 **	-.24 **

* = p<.05 *** = p<.001
** = p<.01

Tabelle 5.1.1.1-2: Bivariate Korrelationen zwischen den Dimensionen perzipierten elterlichen Erziehungsverhaltens und den Zeugnisnoten

Elterl.	Noten		
Erz.vh.	DEU	MATH	SACH
MU	.11	.06	.07
MS	-.35 ***	-.31 ***	-.31 ***
VU	.14	.05	.09
VS	-.25 **	-.24 **	-.13

* = p<.05 *** = p<.001

Beiden Tabellen ist zu entnehmen, daß mütterliche und väterliche Strenge in engerer Beziehung zu den Schulleistungsindikatoren stehen als die beiden Dimensionen elterlicher Unterstützung. Eine differenziertere Betrachtung zeigt weiterhin, daß MS im Vergleich zu VS der bessere Prädiktor zu sein scheint, während MU und besonders VU für die Prognose der Schulleistungen kaum von Bedeutung sein dürften.
Ein ähnliches Bild zeigt sich auch bei den Korrelationen der Erziehungsstilvariablen mit Subtests aus dem Prüfsystem für Schul- und Bildungsberatung (PSB).

PSB:

Subtests 1 + 2 - Allgemeinbildung
Subtests 3 + 4 - Schlußfolgerndes Denken
Subtest 5 - Worteinfall
Subtest 6 - Ratefähigkeit
Subtest 7 - Raumvorstellung
Subtest 8 - Gliederungsfähigkeit
Gesamt 1-8 - Summenwert der 8 Untertests

Tabelle 5.1.1.1-3: Bivariate Korrelationen zwischen den Dimensionen perzipierten elterlichen Erziehungsverhaltens und den Ergebnissen im PSB (N=114)

Elterl.	PSB-Untertests						PSB
Erz.vh.	1+2	3+4	5	6	7	8	1-8
MU	.08	-.08	.04	-.04	-.02	-.03	-.03
MS	-.22 **	-.30 ***	-.22 **	-.08	-.11	-.09	-.27 **
VU	.12	-.06	-.07	-.05	-.06	-.02	.01
VS	-.25 **	-.10	-.14	-.15 *	-.02	-.06	-.18 **

* = $p < .05$ *** = $p < .001$,
** = $p < .01$

Vergleicht man die vier Erziehungsstilvariablen bezüglich ihrer Prädiktor-Güte, so ergibt sich eine Übereinstimmung mit den Schulleistungsergebnissen der Tabellen 1 und 2. Insgesamt fällt auf, daß die Koeffizienten bei den Intelligenztest-Variablen niedriger sind als bei den Schulleistungskennwerten. Hier kann ein Zusammenhang gesehen werden mit den Untersuchungsergebnissen von BURT (1966), die zeigen, daß kognitive Fähigkeiten, die durch Intelligenztests gemessen werden, weniger durch Umweltvariablen "determiniert" sind als Leistungen, die durch Schultests oder Noten zu erfassen sind. Bei den Zusammenhangsberechnungen mit den weiteren Umweltmerkmalen (Erziehungsziele; Anregungen durch das häusliche Milieu) wird darauf zu achten sein, ob sich dieses Ergebnis replizieren läßt.

Die Subtests 7 (Raumvorstellung) und 8 (Gliederungsfähigkeit) stehen in keiner Relation zu den Erziehungsstil-Skalen, während die übrigen Untertests, in denen Verbalität und schlußfolgerndes Denken erfaßt wird, mit den Strenge-Dimensionen signifikant korrelieren. Dieses Ergebnis kann auf dem Hintergrund der Theorie von CATTELL (1963; CATTELL u. BUTCHER, 1968) interpretiert werden, nach der sprachlichen Fähigkeit ("verbal"), Rechenfähigkeit ("numerical") und schlußfolgerndes Denken ("reasoning") - die sog. "kristallisierten" Fähigkeiten - stärker milieuabhängig sind als die "flüssigen" Intelligenzfaktoren Raumvorstellung ("space") und Gliederungsfähigkeit ("closure"). In der Arbeit von MARJORIBANKS (1971; siehe Kap. 3.2.2) konnten diese Annahmen empirisch bestätigt werden. Die hier gefundenen Ergebnisse fügen sich in diesen Rahmen ein; eine weitere Überprüfung wird im Zusammenhang mit den anderen Umweltbereichen vorgenommen.

Die Tendenz, daß die Strenge-Werte in signifikanter Beziehung zu den erfaßten kognitiven Kindmerkmalen stehen, setzt sich auch bei den Korrelationen der Marburger Skalen mit den Re-

flexivitäts-/Impulsivitätsmaßen im Matching Familiar Figures Test (MFFT) fort.

MFFT:

RA = Summe der Richtig-Antworten

T = Summe der Latenzzeiten bis zur ersten Aufgabenbeantwortung

Tabelle 5.1.1.1-4: Bivariate Korrelationen zwischen den Dimensionen perzipierten elterlichen Erziehungsverhaltens und den MFFT-Werten (N=114)

Elterl. Erz.vh.	Kogn. Stil RA	T
MU	-.05	.16 *
MS	-.16 *	-.15 *
VU	.05	.00
VS	-.24 **	-.16 *

* = $p < .05$

** = $p < .01$

Ohne die Korrelationskoeffizienten überzuinterpretieren - ihre substantielle Aussagekraft ist trotz der Signifikanz gering - deuten die Werte tendenziell an, daß Kinder, die ihre Eltern als streng perzipieren, im MFFT eher impulsiv reagieren, d. h. sie haben kürzere Latenzzeiten und weniger Richtig-Antworten.

Linearitätsprüfung

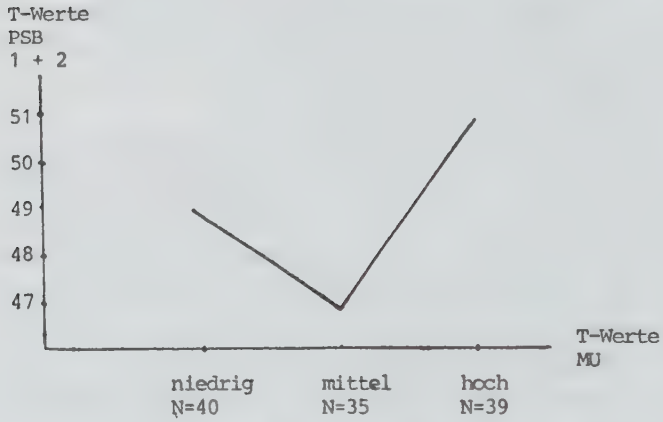
Eine Überprüfung, ob den Variablenbeziehungen das lineare Modell zugrunde liegt, ist durch Arbeiten angeregt worden, in denen kurvilineare Beziehungen zwischen verschiedenen Umweltindikatoren (Erziehungsstile, ökologische Merkmale) und Kindmerkmalen festgestellt werden konnten (z. B. TRUDEWIND, 1971; BRONFENBRENNER, 1976; LÖSEL u. a., 1976; LÖSEL, 1978).
Wie bereits erwähnt, wurde als Testverfahren das Subprogramm BREAKDOWN aus dem SPSS von NIE u. a. (1975, S. 257 ff.) verwendet. Um diese Rechenoperation durchführen zu können, war zunächst die Gesamtstichprobe in drei Untergruppen (Terzile) mit jeweils hohen, mittleren und niedrigen T-Werten auf den

vier Dimensionen der Marburger Skalen zu unterteilen. Die Zuweisung der Pbn zu den drei Untergruppen erfolgte aufgrund relativer Einteilungskriterien, d. h. bezogen auf die Verteilung der vier Erziehungsstil-Merkmale in der Stichprobe, da valide Bezugspunkte für "hohe" mütterliche Unterstützung, "niedrige" väterliche Strenge etc. wegen der nicht vorhandenen Standardisierung der Skalen fehlen.

Für diese drei Untergruppen wurde mit BREAKDOWN für jedes Variablenpaar, dessen Beziehung in den Tabellen 1 bis 4 durch einen Produkt-Moment-Korrelationskoeffizienten angegeben ist, eine Varianzanalyse und ein Linearitätstest gerechnet. Innerhalb der Varianzanalyse berechnet das Programm den eta^2-Koeffizienten, der eine Maßzahl für die linearen und nichtlinearen Varianzanteile des Kriteriums ist, die durch den unabhängigen Prädiktor erklärt werden können. Die innerhalb des Linearitätstests berechnete r^2-Statistik ist ein Maß für den Varianzanteil der abhängigen Variablen, der sich linear durch die unabhängige Variable erklären läßt. Durch die Subtraktion eta^2 minus r^2 erhält man einen Zahlenwert für den nichtlinearen Anteil an aufgeklärter Varianz; d. h. ein $eta^2 > r^2$ weist darauf hin, daß Teile nichtlinearer Varianz in der Variablenbeziehung enthalten sind[25].

Die Überprüfung ergab, daß für die Korrelationen zwischen den beiden Strenge-Dimensionen und den kognitiven Kindmerkmalen das lineare Modell zugrunde gelegt werden kann. Zwischen den beiden Dimensionen perzipierter elterlicher Unterstützung und den kognitiven Variablen bestehen zahlreiche kurvilineare Beziehungen, die jedoch in nur einem Fall, dem Zusammenhang zwischen VU und H (eta = 0.21; r = 0.10), den Wert eta > 0.20 übersteigen[26]. Es werden deshalb nicht sämtliche von der Linearität abweichende Variablenzusammenhänge hier aufgeführt, sondern nur ein typisches Beispiel:

Abb. 5.1.1.1-1: Mittelwerte in den PSB-Subtests 1 + 2 bei drei Gruppen mit unterschiedlicher Perzeption mütterlicher Unterstützung



In diesem Fall beträgt der eta-Koeffizient 0.17, während die Berechnung der Bravais-Pearson-Korrelation einen Wert von r = 0.08 (siehe Tab. 3) ausweist. Das Beispiel macht deutlich, daß bei Nichterfüllung der Linearitätsannahme der Produkt-Moment-Koeffizient die Enge einer Variablenbeziehung unterschätzt, da er im Gegensatz zur eta-Statistik ausschließlich lineare Varianzanteile erfaßt.

Nicht nur in dem hier dargestellten Beispiel, sondern auch bei der Mehrzahl der übrigen nonlinearen Zusammenhänge ist festzustellen, daß die Pbn des mittleren Terzils der Verteilung die niedrigsten Mittelwerte aufweisen. Dieses Ergebnis steht im Widerspruch zu dem eingangs zitierten Arbeiten. Bevor auf die Diskrepanzen ausführlicher eingegangen wird, ist anhand der weiteren Untersuchungsergebnisse zu überprüfen, ob sich auch dort die beschriebenen U-förmigen Beziehungen nachweisen lassen.

5.1.1.2 Elterliches Erziehungsverhalten und affektive Merkmale

Zunächst werden die Produkt-Moment-Korrelationen zwischen den

vier Dimensionen der Marburger Skalen und den Testergebnissen im Leistungsmotiv-Gitter dargestellt.

LM-Gitter:

HE1: Hoffnung auf Erfolg; Erfolgszuversicht

FM1: Furcht vor Mißerfolg; Mißerfolgsmotiv

FM2: Furcht vor Mißerfolg, besonders vor den sozialen Konsequenzen.

Tabelle 5.1.1.2-1: Bivariate Korrelationen zwischen den Dimensionen perzipierten elterlichen Erziehungsverhaltens und den Kennwerten im Leistungsmotiv-Gitter (N=114)

Elterl. Erz.vh.	LM-Gitter HE1	FM1	FM2
MU	.17 *	.04	.08
MS	.12	.28 ***	-.10
VU	.21 **	.09	.14
VS	.11	.15 *	-.10

* = p< .05 *** = p< .001

** = p< .01

Die Ergebnisse zeigen, daß erfolgszuversichtliche (HE1) Pbn ihre Väter und Mütter als eher unterstützend erleben, während mißerfolgsmotivierte (FM1) Kinder ihre Eltern als eher streng perzipieren. Diese Korrelationen fügen sich in der Tendenz in den Rahmen bisheriger Forschungsberichte ein (siehe z. B. HECKHAUSEN u. OSWALD, 1969; HEILBRUN u. NORBERT, 1970, BORCHERT u. MASENDORF, 1975; FINK, 1975).

Die Korrelationen zwischen den Marburger Skalen und den Punktwerten im Kinder-Angst-Test bzw. den Selbstbild-Diskrepanzen

sind in der folgenden Tabelle zusammengefaßt.

Kinder-Angst-Test (KAT)

Selbstbild-Diskrepanz:

SD1: Diskrepanz zwischen Selbstbild und Wunschbild

SD2: Diskrepanz zwischen Selbstbild und Normbild

Tabelle 5.1.1.2-2: Bivariate Korrelationen zwischen den Dimensionen perzipierten elterlichen Erziehungsverhaltens und den Kennwerten im Kinder-Angst-Test sowie Selbstild-Diskrepanzen (N=114)

Elterl. Erz.vh.	Angst KAT	Selbstbild SD1	SD2
MU	-.07	.11	.08
MS	.20 *	.11	.14
VU	.12	-.02	.07
VS	.16 *	.12	.03

* = $p < .05$ *** = $p < .001$

** = $p < .01$

Auch hier ist eine Fortsetzung der Tendenz zu beobachten, daß die Strenge-Werte in engerer Beziehung zu den Kriteriumsmaßen stehen als die Unterstützungs-Werte. Kinder mit höheren Anstskores erleben ihre Eltern als eher streng (siehe auch HERRMANN u. a., 1971; MINSEL u. FITTKAU, 1971; STAPF u. a., 1972; BORCHERT u. MASENDORF, 1975; KROHNE u. a., 1980; BRINKMANN u. LAZARUS-MAINKA, 1980). Die Korrelationskoeffizienten sind, wie bei den bisher berichteten Ergebnissen, nicht hoch; ihre Bedeutung liegt insgesamt m. E. darin, daß sich die signifikanten Beziehungen zwischen den Strenge-Werten und den erfaßten Kindvariablen (mit Ausnahme von SD1 und SD2) als konsistent in den beiden Bereichen der kognitiven und affektiven Merkmale erwiesen haben.

Die Selbstbild-Diskrepanzen stehen in keinem nachweisbaren Zusammenhang mit dem perzipierten elterlichen Erziehungsverhalten. In zwei Fällen wird das Signifikanzniveau von 5% knapp verfehlt. Aufgrund vorliegender Untersuchungsergebnisse (HERRMANN u. a., 1971; STAPF u. a., 1972; REIMANN, 1975) ist anzunehmen, daß sich statistisch bedeutsame Zusammenhänge dann nachweisen ließen, wenn die Gesamtstichprobe nach dem Geschlecht der Pbn in zwei Subgruppen aufgeteilt worden wären[27].

Außerdem wird die folgende Linearitätsprüfung zeigen, ob nonlineare Regressionen, die durch Pearson-Korrelationen nicht aufgedeckt werden konnten, für einige Variablenbeziehungen angenommen werden müssen.

Linearitätsprüfung:

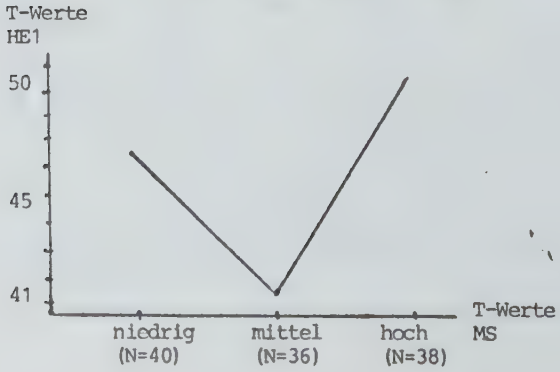
In der folgenden Tabelle sind sämtliche von der Linearität abweichende Zusammenhänge (eta-Koeffizienten) aufgeführt. Zum Vergleich sind die entsprechenden Produkt-Moment-Korrelationen aus den Tabellen 1 und 2 ergänzt worden. Für nicht besetzte Zellen der Matrix gilt, daß für die betreffende bivariate Beziehung eine lineare Relation angenommen werden kann.

Tabelle 5.1.1.2-3: Kurvilineare Beziehungen zwischen Dimensionen des perzipierten elterlichen Erziehungsverhaltens und affektiven Kindmerkmalen

		HE1	FM1	FM2	KAT	SD1	SD2
MU	eta			.11	.12	.16	.17
	r			.08	-.07	.11	.08
MS	eta	.32		.22			
	r	.12		-.10			
VU	eta			.20			
	r			.14			
VS	eta						

Die Diskrepanz zwischen eta und r sind z. T. erheblich. Während sich durch die Berechnung von Produkt-Moment-Korrelationen für die FM2-Werte keine interpretierbaren Zusammenhänge ergeben, kann aufgrund der eta-Koeffizienten gesagt werden, daß bei einem mittleren Ausmaß an väterlicher und mütterlicher Unterstützung die Furcht vor den sozialen Konsequenzen von Mißerfolg größer ist als bei einer niedrigen bzw. hohen Ausprägung dieses Merkmals (inverser U-förmiger Zusammenhang). Außerdem ist bei mittlerer mütterlicher Strenge die FM2-Komponente am niedrigsten ausgeprägt, während Kinder mit höheren FM2-Werten ihre Mütter eher als wenig bzw. sehr streng erleben (U-förmiger Zusammenhang).
Nach den Pearson-Korrelationen schienen nur die väterliche und mütterliche Unterstützung an der Varianzaufklärung der HE1-Werte beteiligt zu sein. Die Überprüfung der Linearitätsannahme zeigt jedoch auch eine (kurvenförmige) Beziehung zwischen der mütterlichen Strenge und HE1. Bei eta = 0.32 läßt sich eine signifikante Abweichung der Regressionslinie von der Linearität ($F = 11.31$; $df = 1/111$; $p < 0.01$), sowie ein signifikanter Unterschied in den durchschnittlichen HE1-Werten zwischen den drei Gruppen ($F = 6.32$; $df = 2/111$; $p < 0.01$) feststellen:

Abb. 5.1.1.2-1: Mittelwerte in der Motivkomponente HE1 bei drei Gruppen mit unterschiedlich perzipierter mütterlicher Strenge



Bei der Pbn-Gruppe, die ein mittleres Ausmaß an mütterlicher Strenge perzipiert, sind die durchschnittlich niedrigsten Testwerte für die Motivkomponente HE1 zu finden.
Weiterhin kann Tab. 3 entnommen werden, daß eine U-förmige Beziehung der beiden SD-Indikatoren zu den MU-Werten besteht, d. h. die Selbstbild-Distanzen sind bei mittlerer mütterlicher Unterstützung am geringsten. Bisher wurde in Fachpublikationen (z. B. HERRMANN u. a., 1971; STAPF u. a., 1972) nicht auf kurvilineare Zusammenhänge zwischen den Marburger Skalen und Selbstkonzept-Diskrepanzen hingewiesen, sondern auf sinkende Distanzen beim Selbstbild-Wunschbild - bzw. Selbstbild-Normbild-Vergleich, wenn die elterliche (besonders mütterliche) Unterstützung ansteigt.
Als Resümee über den Zusammenhang des perzipierten elterlichen Erziehungsverhaltens (Marburger Erziehungsstil-Skalen) mit den hier erfaßten kognitiven und affektiven Kindmerkmalen kann festgehalten werden, daß

1. die Dimension elterlicher Strenge konsistent in engerem Zusammenhang mit den Kriteriumsmaßen stehen als die Indikatoren elterlicher Unterstützung;
2. eine Anzahl kurvilinearer Beziehungen besteht, für die zu prüfen sein wird, ob sie auch für einige Relationen zwischen den übrigen Umwelt- und Kindmerkmalen charakteristischer sind als Produkt-Moment-Koeffizienten.

5.1.1.3 Elterliche Erziehungsziele und kognitive Merkmale

In diesem Abschnitt wird die Frage untersucht, in welchem Zusammenhang die zwei Dimensionen perzipierter elterlicher Erziehungsziele aus den Trierer Skalen mit den Schulleistungen und den Intelligenztest-Ergebnissen stehen.
Zunächst wird über die Produkt-Moment-Korrelationen zwischen den Trierer Skalen und den Untertests im KS sowie den Schulleistungen berichtet.

Trierer Skalen:

MZ1: Mütterliches Erziehungsziel "Pflichten und Gehorsam"

MZ2: Mütterliches Erziehungsziel "Leistungsehrgeiz und Erfolgsstreben"

VZ1: Väterliches Erziehungsziel "Pflichten und Gehorsam"

VZ2: Väterliches Erziehungsziel "Leistungsehrgeiz und Erfolgsstreben"

Tabelle 5.1.1.3-1: Bivariate Korrelationen zwischen den Dimensionen perzipierter elterlicher Erziehungsziele und den Ergebnissen im Kombinierten Schultest (N=114)

Elterl.	KS-Untertests								KS
Erz.z.	W	L	S	K	T	H	M	R	GES
MZ1	-.21 **	-.13	-.21 **	-.13	-.10	-.18 *	-.13	-.11	-.19 *
MZ2	.18 *	.15 *	.19 *	.21 **	.17 *	.09	.08	.18 *	.19 *
VZ1	-.07	-.06	-.07	-.01	.03	-.10	-.02	-.06	-.08
VZ2	-.19 *	-.15	-.22 **	-.12	-.13	-.19 *	-.23 **	-.11	-.22 **

* = $p < .05$ ** = $p < .01$

Kindseits perzipiertes mütterliches Drängen auf gehorsames Pflichterfüllen (MZ1) steht in negativer Beziehung zu sämtlichen KS-Untertests. Diese Tendenz ist auch für VZ1 festzustellen; die Höhe der Korrelationen ist insgesamt jedoch unbedeutend.

Bei dem Erziehungsziel "Pflichten und Gehorsam" deutet sich eine Diskordanz der Effekte zwischen beiden Elternteilen an. Während die Mütter-Werte in einem konsistent positiven Zusammenhang mit den Testergebnissen stehen, ist eine konsistent negative Beziehung zwischen VZ2 und den KS-Untertests festzustellen; d. h. wenn Kinder perzipieren, daß ihre Vä-

ter sie zu Leistungsehrgeiz, Zielstrebigkeit und Vorwärtskommen drängen, so haben diese Erziehungsleitvorstellungen - im Gegensatz zur gleichen Perzeption bei Müttern - eher negative Konsequenzen für das Schulleistungsverhalten.

Ohne voreilige Schlußfolgerungen aus diesen Ergebnissen zu ziehen, bietet sich als Erklärung für die höheren Korrelationen bei MZ1 - im Vergleich mit VZ1 - an, daß Kinder jene Erziehungsziele, die auf das Erfüllen von außen gesetzter Pflichten ausgerichtet sind (zur Kirche gehen, Ordnung halten, im Haushalt helfen usw.), im Alltag häufiger bei ihren Müttern wahrnehmen, die zum großen Teil im Haushalt tätig sind und mehr Zeit mit den Kindern zusammen verbringen als bei den außerhalb des Hauses berufstätigen Vätern.

Für die unterschiedlichen Effekte von MZ2 und VZ2 auf die Schultestvariablen bietet sich zunächst keine plausible Erklärung an. Hier werden die Grenzen der Interpretierbarkeit bivariater Zusammenhänge deutlich. Wenn im Verlauf der weiteren Untersuchung multivariate Beziehungen untersucht werden, könnten die gefundenen Ergebnisse im Kontext anderer Variablen einen Sinnzusammenhang bekommen, z. B. wenn sich herausstellen sollte, daß väterliche Anforderungen an Zielstrebigkeit häufig mit strengem Erzieherverhalten verbunden, während die gleiche Forderung von Müttern vorwiegend in ein emotional warmes Erziehungsklima eingebettet ist.

Tabelle 5.1.1.3-2: Bivariate Korrelationen zwischen den Dimensionen perzipierter elterlicher Erziehungsziele und den Zeugnisnoten (N=114)

Elterl. Erz.ziele	Noten DEU	MATH	SACH
MZ1	-.18 *	-.12	-.10
MZ2	.14	.12	.22 **
VZ1	-.06	-.09	-.04
VZ2	-.20 *	-.08	-.09

Für die Schulnoten lassen sich in der Tendez die gleichen Ergebnisse feststellen wie für die KS-Untertests: die konsistent negativen Zusammenhänge zwischen beiden Z1-Skalen und den Kriteriumsvariablen, sowie die nach Vätern und Müttern zu unterscheidenden Effekte der Z2-Dimensionen.
Ein anderes Bild zeigt sich bei den Korrelationen der perzipierten Erziehungsziele mit den Subtests aus dem PSB:

Tabelle 5.1.1.3-3: Bivariate Korrelationen zwischen den Dimensionen perzipierter elterlicher Erziehungsziele und den Ergebnissen im PSB (N=114)

Elterl.	PSB-Untertests						PSB
Erz.ziele	1+2	3+4	5	6	7	8	1-8
MZ1	-.02	-.23**	-.11	-.02	-.04	.03	-.12
MZ2	-.01	.08	.23**	-.06	-.05	.02	.02
VZ1	.07	-.13	.08	.03	.05	.03	-.02
VZ2	-.07	-.14	-.09	-.17*	.01	-.03	-.14

* = $p < .05$ ** = $p < .01$

Die Zusammenhänge sind insgesamt niedrig und auch in der Tendenz nicht konsistent. Wahrscheinlich werden durch die Trierer Skalen Aspekte elterlicher Erziehungsziele erfaßt, deren Relevanz für den Schulleistungsbereich größer ist als für die Intelligenzentwicklung. Eine Inspektion der Iteminhalte des Fragebogens (siehe Anhang II) läßt diese Vermutung plausibel erscheinen.
Wegen der insgesamt niedrigen Korrelationen entfällt im Bereich dieses Variablenzusammenhanges eine differenzierte Analyse i. S. der o. g. Cattell'schen Intelligenztheorie (Ein-

fluß von Umweltmerkmalen auf "crystallized" vs. "fluid" Intelligenzdimensionen).

Tabelle 5.1.1.3-4: Bivariate Korrelationen zwischen den Dimensionen perzipierter elterlicher Erziehungsziele und den MFFT-Werten (N=114)

Elterl. Erz.ziele	Kogn. Stil RA	T
MZ1	.00	-.03
MZ2	.19 *	.22 **
VZ1	.03	.12
VZ	-.16 *	-.05

* = $p < .05$ ** = $p < .01$

Bei den Ergebnissen zum MFFT läßt sich eine Fortsetzung der Diskordanz in der Auswirkung väterlicher und mütterlicher Zielvorstellungen feststellen. Während die Kindperzeption von Leistungsehrgeiz und Erfolgsstreben bei ihren Müttern zu eher kognitiv reflexivem Verhalten der Kinder führt, scheint die Wahrnehmung der gleichen Erziehungsleitvorstellung bei Vätern ein eher impulsives Verhalten zu begünstigen.

Linearitätsprüfung

Nachdem in den vorausgegangenen Abschnitten das Verfahren der Linearitätskontrolle relativ ausführlich vorgestellt worden ist, werden in den folgenden Ausführungen die Abweichungen vom linearen Modell in tabellarischen Übersichten dargestellt. Neben den eta-Koeffizienten werden zwei Symbole eingeführt, die entweder eine U-förmige (V) oder eine inverse U-förmige (Λ) Variablenbeziehung anzeigen. Für nicht besetzte Zellen der Matrix können die in Tab. 1 bis 4 ausgewiesenen Werte angenommen werden. Die Signifikanzangaben bei den Tabellen beziehen sich auf statistisch bedeutsame Abweichungen von der linearen Regressionslinie. Bei df=1/111 ist der F-Test auf

dem 5%-Niveau bei F=3.92, auf dem 1%-Niveau bei F=6.85 signifikant.

Tabelle 5.1.1.3-5: Kurvilineare Beziehungen zwischen den Dimensionen perzipierter elterlicher Erziehungsziele und den Ergebnissen im KS (N=114)

Elterl. Erz.z.		KS-Untertests W	L	S	K	T	H	M	R	KS GES
MZ1	eta									
	r									
MZ2	eta	.22V	.21V	.27V		.30V	.22V	.17V		.28V
	r	.18	.15	.19		.17*	.09*	.08		.19*
VZ1	eta	.19Λ	.18Λ	.20Λ	.17Λ		.17Λ	.11Λ		.12Λ
	r	-.07	-.06	-.07*	-.01*		-.10	-.02		-.08
VZ2	eta						.25V		.13V	
	r						-.19		-.11	

* = p< .05

Tabelle 5.1.1.3-6: Kurvilineare Beziehungen zwischen den Dimensionen perzipierter elterlicher Erziehungsziele und den Schulnoten (N=114)

Elterl. Erz. ziele		Noten DEU	MATH	SACH
MZ1	eta			
	r			
MZ2	eta	.24V		
	r	.14		
VZ1	eta	.20Λ	.18Λ	.11Λ
	r	-.06*	-.09	-.04
VZ2	eta	.21V	.14V	.14V
	r	-.19	-.08	-.09

* = p< .05

Tabelle 5.1.1.3-7: Kurvilineare Beziehungen zwischen den Dimensionen perzipierter elterlicher Erziehungsziele und den Ergebnissen im PSB bzw. im MFFT

Elterl. Erz.z.		PSB-Untertests 1+2	3+4	5	6	7	8	PSB 1-8	Kogn.Stil RA	T
MZ1	eta									
	r									
MZ2	eta	.24V	.12V		.16V	.14V	.25V	.28V		.28V
	r	-.01**	.08		-.06	-.05	.02**	.02**		.22
VZ1	eta		.17	.18	.17	.11		.20		.15
	r		-.13	.08	.03	.05		-.02*		.12
VZ2	eta	.16	.25				.13			.10
	r	-.07	-.14				-.03			-.05

* = $p < .05$ ** = $p < .01$

Für das perzipierte mütterliche Erziehungsziel "Pflichten und Gehorsam" und die kognitiven Kindmerkmale kann die Annahme linearer Zusammenhänge weiterhin gelten.
Trotz der Reduzierung der Merkmalsvarianz auf trichotomisierte Werte, ergeben sich bei einigen Beziehungen signifikante von der linearen Regressionslinie abweichende Verteilungen.
Die Mehrzahl der Beziehungen der kognitiven Variablen zu MZ2 und VZ2 ist nicht linear (konsistente U-förmige Verteilungen). Wenn Kinder bei ihren Eltern (besonders Müttern) in einem mittleren Ausmaß Erziehungsbemühungen wahrnehmen, die in Richtung Leistungsehrgeiz und Erfolgsstreben tendieren, sind sowohl im Bereich der Schulleistungs-als auch der Intelligenzindikatoren die durchschnittlich erreichten Meßwerte am geringsten.
Die bei der Berechnung von Pearson-Korrelationen festgestellte Gegenläufigkeit der Effekte von MZ2 und VZ2 auf die Schultestergebnisse (für die keine plausible Erklärung zu finden war) ist aufgrund der Linearitätstests nicht zu konstatieren.

In den meisten Fällen (siehe Tab. 5) besteht für das perzipierte väterliche Erziehungsziel weiterhin ein linearer Zusammenhang mit den KS-Subtests, während sich für MZ2 bei den gleichen Subtests kurvilineare Beziehungen andeuten, die bei einem mittleren MZ2 die niedrigsten Testergebnisse ausweisen. Die im Anschluß an die Produkt-Moment-Korrelationen gegebene Interpretation für die engere Beziehung der MZ1-Dimension - verglichen mit VZ1 - zu den Kindmerkmalen, ist ebenfalls zu modifizieren. Während sich bei den Zusammenhangsberechnungen auf der Grundlage der Linearitätsannahme im gesamten kognitiven Merkmalsbereich keine signifikante Korrelation nachweisen ließ (siehe Tab. 1-4), müssen jetzt, wie den Tabellen 5 bis 7 zu entnehmen ist, einige signifikante nonlineare Variablenbeziehungen angenommen werden. Bei der Pbn-Gruppe, deren Väter in einem mittleren Ausmaß auf Pflichterfüllung und Gehorsam Wert zu legen scheinen, sind Schulleistungen und Intelligenztestergebnisse besser als bei den Kindern, die dieses Erziehungsziel in einem hohen oder geringen Umfang bei ihren Vätern perzipieren.
Die Annahme, daß mit den Erziehungsziel-Dimensionen "Pflichten und Gehorsam" und "Leistungsehrgeiz und Erfolgsstreben" Umweltaspekte erfaßt werden, deren Affinität zum Schulleistungsbereich größer ist als zu den Intelligenzmerkmalen, ist auch nach der Linearitätsprüfung weiterhin aufrecht zu erhalten.

5.1.1.4 Elterliche Erziehungsziele und affektive Merkmale

Es werden zunächst wiederum die Produkt-Moment-Korrelationen dargestellt, anschließend erfolgt die Überprüfung des linearen Modells.

Tabelle 5.1.1.4-1: Bivariate Korrelationen zwischen den Dimensionen perzipierter elterlicher Erziehungsziele und den Kennwerten im Leistungsmotiv-Gitter (N=114)

Elterl. Erz.ziele	LM-Gitter HE1	FM1	FM2
MZ1	.20 *	.25 **	-.02
MZ2	.19 *	-.02	.21 **
VZ1	.24 **	.11	.08
VZ2	.01	.14	-.09

* = p<.05 ** = p<.01

Von den drei LM-Dimensionen scheint die erfolgszuversichtliche Komponente am höchsten mit den perzipierten Erziehungszielen zu kovariieren. Umso stärker von den Eltern (besonders den Müttern) die Übernahme von Pflichten und der Leistungsehrgeiz betont werden, umso höher sind die HE1-Werte der Probanden.
Die bei Müttern perzipierte Erziehung zu gehorsamer Pflichterfüllung steht im positiven Zusammenhang mit dem Mißerfolgsmotiv; eine ebenfalls positive Beziehung zeichnet sich ab zwischen dem bei Müttern wahrgenommenen Ziel ihre Kinder zu Leistungsehrgeiz anzuspornen und der kindlichen Furcht vor den sozialen Konsequenzen eines Mißerfolgs (FM2).
Betrachtet man in Ergänzung dazu die Ergebnisse bei den übrigen affektiven Variablen, dann sind einige Zusammenhänge nicht psychologisch sinnvoll zu interpretieren:

Tabelle 5.1.1.4-2: Bivariate Korrelationen zwischen den Dimensionen perzipierter elterlicher Erziehungsziele und den Kennwerten im Kinder-Angst-Test sowie Selbstbild-Diskrepanzen (N=114)

Elterl. Erz.ziele	Angst KAT	Selbstbild SD1	SD2
MZ1	.21 **	.13	.13
MZ2	.19 *	.09	.07
VZ1	.16 *	.22 **	.22 **
VZ2	.29 ***	.16 *	-.04

* = p<.05 ** = p<.01 *** = p<.001

Wegen der theoretischen Überlappung der Konstrukte "Ängstlichkeit" und "Furcht vor Mißerfolg" war das (auch bestätigte) Ergebnis zu erwarten, daß die Korrelationen der Ziele - Dimensionen mit dem KAT und der FM1-Komponente in die gleiche Richtung tendieren, nicht jedoch, daß die Beziehungen zwischen den perzipierten Zielen einerseits und den KAT- sowie HE1-Werten andererseits in der Tendenz und der Enge des Zusammenhanges übereinstimmen. Dieser Sachverhalt kann vielleicht durch bestehende nicht-lineare Variablenbeziehungen erklärt werden, die evtl. eine plausible Interpretation der Ergebnisse ermöglichen.
Auch die gleichzeitig bestehende Korrelation eines Erziehungsziels (MZ1) mit der Erfolgszuversicht (HE1) und dem Mißerfolgsmotiv (FM1) ist mit leistungsmotivationstheoretischen Grundlagen nicht vereinbar; sie läßt sich jedoch dadurch erklären, daß es bei der Testkonstruktion des LM-Gitters anscheinend nicht gelungen ist, diese beiden Motivbereiche als unabhängig voneinander zu konzipieren (siehe PEEZ u. a., 1980, sowie die Interkorrelationen der Kennwerte in dieser Arbeit).

Die Ergebnisse der Tabelle 2 zeigen, daß die beiden kindperzipierten Erziehungsziele sowohl in der Vater- als auch in der Mutterversion positiv mit den KAT-Testwerten korrelieren. Kinder, die bei ihren Eltern Erziehungsleitvorstellungen wie Gehorsam und Leistungsehrgeiz wahrnehmen, erreichen im KAT einen höheren Ängstlichkeitsskore als Kinder, die diese Ziele nicht bemerken konnten.
Für die Selbstbild-Diskrepanzen scheinen nur die väterlichen Erziehungsziele von Bedeutung zu sein. Pbn, die von ihren Vätern zu Leistungsstreben und gehorsamer Pflichterfüllung angehalten werden, haben höhere Distanzen im Vergleich von Selbstbild-Wunschbild bzw. Selbstbild-Normbild als Pbn, die diese Ziele bei ihren Vätern nicht wahrnehmen können.

Linearitätsprüfung

Hier werden, wie im vorangegangenen Kapitel, die Abweichungen

vom linearen Modell in tabellarischer Übersicht dargestellt. Die Symbole V und Λ kennzeichnen entweder eine U-förmige oder inverse U-förmige Variablenbeziehung. Für die leeren Zellen in der Matrix können die Werte der Tabellen 1 und 2 angenommen werden.

Tabelle 5.1.1.4-3: Kurvilineare Beziehungen zwischen den Dimensionen perzipierter elterlicher Erziehungsziele und den affektiven Kindmerkmalen (N=114)

Elterl. Erz.ziele		LM-Gitter HE1	FM1	FM2	Angst KAT	Selbstbild SD1	SD2
MZ1	eta	.22Λ					
	r	.20					
MZ2	eta	.21Λ				.13V	.16V
	r	.19				.09	.07
VZ1	eta				.19V	.34V	.29V
	r				.16	.22**	.22**
VZ2	eta	.18Λ	.22Λ			.23V	.15V
	r	.01	.14			.16	-.04

** = $p < .01$

Auf die erfolgszuversichtliche Komponente des Leistungsmotivs (HE1) scheinen vorwiegend mittlere Ausprägungsgrade der perzipierten Erziehungsziele im Durchschnitt die größten Effekte zu haben und bei den SD-Indikatoren stehen diese mittleren Ausprägungsgrade (Ausnahme: MZ1) im Zusammenhang mit den niedrigsten Konzeptdistanzen.

Auch nach dem Auffinden kurvilinearer Relationen lassen sich die bereits im Anschluß an die Pearson-Korrelationen diskutierten Widersprüche kaum beseitigen. Durch die inverse U-förmige Beziehung zwischen HE1 und den perzipierten Zielen ist jetzt zwischen KAT und HE1 bzw. HE1 und FM1 keine vollständige Über-

einstimmung in der Richtung des Zusammenhanges mit den perzipierten Zielen mehr feststellbar. Zumindest für die Pbn-Gruppe, in der die Ziele "extrem" hoch wahrgenommen werden gilt, daß sie bei HE1 im Durchschnitt die niedrigsten und bei FM1 bzw. KAT die höchsten Punktwerte erzielen. Dieses Ergebnis ist das einzige, das nach der Linearitätsprüfung in Richtung der theoretischen Erwartungen über die Konstruktähnlichkeit bzw. -Unterschiede von Ängstlichkeit, Mißerfolgserwartungen und Erfolgszuversicht tendiert.

Über den Zusammenhang perzipierter elterlicher Erziehungsziele (Trierer Skalen) mit den Indikatoren kognitiver und affektiver Merkmalsbereiche können folgende Punkte als Fazit festgehalten werden:

1. Aus den Stichprobenergebnissen geht hervor, daß nur eine Dimension - die bei Müttern perzipierte Erziehung zu Gehorsamkeit und Pflichterfüllung (MZ1) - in konsistent linearem Zusammenhang zu den kognitiven und affektiven Kindmerkmalen zu stehen scheint (Ausnahme: Korrelationen mit HE1). Eher niedrige Schulleistungen und Intelligenztestergebnisse sind verbunden mit hohen MZ1-Werten; höhere Mißerfolgsmotivation, Angstwerte und Selbstkonzept-Distanzen kovariieren ebenfalls mit eher hohen MZ1-Werten.

2. Die bei den Marburger Skalen in größerer Anzahl festgestellten kurvilinearen Beziehungen können auch bei den Trierer Skalen zur Erfassung elterlicher Erziehungsziele gefunden werden.

3. Mit den Ziel-Dimensionen "Pflichten und Gehorsam" und "Leistungsehrgeiz und Erfolgsstreben" werden wahrscheinlich Umweltaspekte thematisiert, die in engerer Beziehung zu dem Schulleistungskomplex und den hier erfaßten affektiven Merkmalen stehen als zu den Ergebnissen der Kinder in den Unteraufgaben des Intelligenztests.

5.1.1.5 Anregungsbedingungen und kognitive Merkmale

In dem folgenden Teilabschnitt wird der Zusammenhang der Vari-

ablen der Anregungsdimension aus der Taxonomie von TRUDEWIND (1971) mit den kognitiven Kindmerkmalen untersucht. Besonders interessiert die Frage, ob sich Parallelen zu den von Trudewind (an einer Stichprobe aus großstädtischem Einzugsgebiet, nur Jungen, Interview der Mütter) berichteten Ergebnissen finden lassen und ob diese in den Kontext der bisherigen Befunde (Kap. 5.1.1.1 bis 5.1.1.4) zu integrieren sind.
Es werden zunächst wiederum die Produk-Moment-Korrelationen berichtet und anschließend Linearitätsprüfungen durchgeführt.

Häusliche Anregungsbedingungen

1. Bewegungsfreiheit im Haus und in der näheren Umgebung	Skala I Weite des Erlebnishorizontes
2. Anregungen durch Urlaubsreisen	
3. Anregungen durch Ausflüge und Besichtigungen	
4. Anregung durch Spielzeug	Skala II Stimulation durch Ausstattung der häuslichen Umwelt
5. Anregung durch Bücher, Hefte, Zeitschriften	
6. Äußere Bedingungen bei den Hausaufgaben	Skala III Hilfe und Föderung bei den Hausaufgaben
7. Häufigkeit und Art der Hausaufgabenüberprüfung	
8. Vielfalt der sozialen Kontakte	Skala IV Soziale Kontakte
9. Häufigkeit und Qualität der Eltern-Kind-Interaktionen	

Tabelle 5.1.1.5-1: Bivariate Korrelationen zwischen den 9 Variablen häuslicher Anregungsbedingungen und den Ergebnissen im Kombinierten Schultest (N=114)

Gesamtvariablen	KS-Untertests								KS
	W	L	S	K	T	H	M	R	GES
Bewegungsfreiheit	.00	.08	-.06	.05	.06	.06	-.02	-.07	.02
Urlaubsreisen	.09	.06	-.07	.14	.08	.00	-.04	-.12	.05

Aus-flüge	.31 ***	.21 **	.21 **	.24 **	.23 **	.20 *	.21 **	.12	.27 **
Spiel-zeug	.20 *	.17 *	.29 ***	.17 *	.09	.21 **	.07	.05	.21 **
Bücher	.27 **	.25 **	.20 *	.18 *	.18 *	.24 **	.17 *	.16 *	.27 **
H.A.-Be-dingungen	.19 *	.13	.07	.17 *	.15	.10	.03	-.06	.12
H.A.-Hilfen	.14	.06	.09	.16 *	.07	.09	.10	.06	.12
Soziale Kontakte	.07	.05	.05	.15 *	.03	.01	.07	.01	.07
Eltern-Kind Interaktion	.03	-.03	.00	-.06	-.05	-.02	-.02	-.02	-.02

* = $p < .05$ *** = $p < .001$
** = $p < .01$

Tabelle 5.1.1.5-2: Bivariate Korrelationen zwischen den 9 Variablen häuslicher Anregungsbedingungen und den Zeugnisnoten (N=114)

Gesamt-variablen	Noten DEU	MATH	SACH
Bewegungs-freiheit	.09	.09	.10
Urlaubs-reisen	.07	-.03	.08
Ausflüge	.28 ***	.25 **	.30 ***
Spielzeug	.34 ***	.19 *	.25 **
Bücher	.27 **	.21 **	.22 **
H.A.-Bedin-gungen	.18 *	.14	.26 **
H.A.-Hilfen	.18 *	.19 *	.19 *
Soziale Kontakte	.04	.05	.14
Eltern-Kind Interakt.	.13	.13	.08

* = $p < .05$
** = $p < .01$
*** = $p < .001$

Zwischen den Variablen der Anregungsdimension und den verschiedenen Schulleistungsindikatoren lassen sich konsistente, numerisch nicht übermäßig hohe positive Korrelationen sichern. Besonders die Gesamtvariablen "Ausflüge", "Spielzeug" und "Bücher" scheinen für gute Testergebnisse und gute Noten von Bedeutung zu sein, während die äußeren Bedingungen bei den Hausaufgaben (z. B. Kind hat einen festen Arbeitsplatz und wird bei den Hausaufgaben nicht gestört) und die dabei gewährte Hilfe durch die Eltern sich stärker auf die Zensuren als auf die Testleistungen auszuwirken scheinen. Weiterhin fällt auf, daß die Umweltvariablen eher zu jenen Schulleistungsbereichen in Beziehung stehen, in denen vorwiegend verbale Fertigkeiten gefordert werden und weniger zu den Leistungskomplexen, in denen primär der Umgang mit Zahlenmaterial bewertet wird (Mathematische Probleme; Rechnerische Probleme; Mathematik-Note).
Aufgrund der bisherigen Ergebnisse sind für die Umweltvariablen, die nur geringe bzw. keine Beziehungen zu den Kriterien zu haben scheinen, von der Linearitätsannahme abweichende Variablenzusammenhänge zu erwarten.

Linearitätsprüfung

Die folgenden Tabellen sind nach dem gleichen Schema aufgebaut wie die Übersichten in den Kap. 5.1.1.3/4; auch die verwendeten Symbole und kritischen Werte für verschiedene Signifikanz-Niveaus sind identisch.

Tabelle 5.1.1.5-3: Kurvilineare Beziehungen zwischen den 9 Variablen häuslicher Anregungsbedingungen und den Ergebnissen im Kombinierten Schultest (N=114)

Gesamt-		KS-Untertests								KS
variablen		W	L	S	K	T	H	M	R	GES
Bewegungs-	eta	.13∧	.19∧	.29∧		.21∧	.19∧		.12∧	.18∧
freiheit	r	.00	.08	-.06**		.06			-.07	.02
Urlaubs-	eta	.12∨							.18∧	
reisen	r	.09							-.12	

Ausflüge	eta				.41 V					
	r				.24					
Spielzeug	eta								.12 Λ	
	r								.05	
Bücher	eta									
	r									
H.A.-Bedingungen	eta				.29 V			.12 V		
	r				.17*			.03		
H.A.-Hilfen	eta			.12 V		.15 V		.11 V	.12 V	
	r			.09		.07		.10	-.06	
Soziale Kontakte	eta	.10 Λ	.11 Λ	.15 Λ			.12 Λ		.18 Λ	.13 Λ
	r	.07	.05	.05			.01		.01	.07
Eltern-Kind-Interakt.	eta	.14 V		.05 V	.18 V		.09 V	.06 V		.09 V
	r	.03		.00	-.06		-.02	-.02		-.02

* = $p < .05$ ** = $p < .01$

Tabelle 5.1.1.5-4: Kurvilineare Beziehungen zwischen den 9 Variablen häuslicher Anregungsbedingungen und den Zeugnisnoten (N=114)

Gesamtvariablen		Noten DEU	MATH	SACH
Bewegungsfreiheit	eta	.20 Λ		
	r	.09		
Urlaubsreisen	eta	.07 Λ	.17 Λ	
	r	.07	-.03	
Ausflüge	eta			
	r			
Spielzeug	eta			
	r			
Bücher	eta			
	r			
H.A.-Bedingungen	eta			
	r			
H.A.-Hilfen	eta			

Soziale Kontakte	eta	.11∧	.14∧	
	r	.04	.05	
Eltern-Kind-Interakt.	eta	.14∨		.10∨
	r	.13		.08

Die Tabellen zeigen im Gesamtüberblick, daß vorwiegend jene Zellen durch eta-Koeffizienten besetzt sind, in denen bei den Bravais-Pearson-Korrelationen der Tabellen 1 und 2 die niedrigen Werte zu finden waren. Die Koeffizienten sind numerisch nicht übermäßig hoch, jedoch in der Tendenz konsistent:
Die Variable "Bewegungsfreiheit" steht in einer inversen U-förmigen Relation zu fast sämtlichen KS-Untertests und der Zeugnisnote im Fach Deutsch. Kinder, deren Erkundungsstreben entweder enge Grenzen gesetzt wird oder die sehr viel Bewegungsfreiheit genießen, erzielen im Durchschnitt schlechtere Schulleistungsergebnisse als die Pbn des mittleren Terzils. Dieses Ergebnis erscheint plausibel, wenn man bedenkt, daß "viel Bewegungsfreiheit" laut Interview-Inhalt auch bedeuten kann, daß sich Eltern wenig um ein Kind kümmern (es kann z. B. mit dem Fahrrad hinfahren wo es will, ohne die Eltern zu informieren), während andererseits bei stark eingeschränkter Bewegungsfreiheit einem Kind weitgehend die Möglichkeit fehlt, durch vielfältige Transaktionen mit seiner Umwelt Erfahrungen zu sammeln.
Bei der Gesamtvariablen "Vielfalt der sozialen Kontakte" ist ebenfalls festzustellen, daß ein mittleres Ausmaß assoziiert ist mit den durchschnittlich besten Schulleistungsergebnissen. Aus einigen Iteminhalten der für diese Variable relevanten Kriterien wird deutlich, daß für die Pbn des oberen Terzils aus der Vielfalt sozialer Kontakte auch ein "Zuviel" werden kann (mit den hier beobachteten negativen Effekten): Wechsel des Freundeskreises durch Umzug und Umschulung, Schullandheim- oder Kuraufenthalte im Kinderheim.
Die Beziehungen zwischen der "Häufigkeit und Qualität der Eltern-Kind-Interaktionen" und den Schulleistungsergebnissen sind

z. T. eher durch U-förmige Zusammenhänge zu charakterisieren. Die Beobachtung, daß der mittlere Ausprägungsgrad eines Prädiktors mit den durchschnittlich niedrigsten Kriteriumswerten assoziiert ist, hat sich bei dem vorliegenden Datenmaterial wiederholt gezeigt. In der Gesamtzusammenfassung am Ende des Kap. 5.1 wird versucht, diese Ergebnisse zu interpretieren und mit anderen Arbeiten zu vergleichen.

Bei den PSB-Untertests und den MFFT-Werten setzt sich die Tendenz fort, daß viele der Bravais-Pearson-Korrelationen sehr niedrig sind, während andere in positiver, statistisch zu sichernder Relation zu bestimmten Variablen der Anregungsdimension stehen.

Tabelle 5.1.1.5-5: Bivariate Korrelationen zwischen den 9 Variablen häuslicher Anregungsbedingungen und den Ergebnissen im PSB (N=114)

Gesamt-	PSB-Untertests						PSB
Variablen	1+2	3+4	5	6	7	8	1-8
Bewegungs-freiheit	.07	-.02	.07	.04	.00	-.07	-.03
Urlaubs-reisen	.11	-.06	.10	.02	-.06	.04	.04
Ausflüge	.18 *	.13	.16 *	.08	.06	-.01	.15 *
Spielzeug	.32 ***	.18 *	.11	.08	.08	.04	.17 *
Bücher	.28 ***	.22 **	.24 **	.05	.20 *	.00	.22 **
H.A.-Bedingungen	.29 ***	.04	.24 **	.11	.19 *	.18 *	.21 **
H.A.-Hilfen	.19 *	.15 *	.02	.11	.19 *	.05	.11
Soziale Kontakte	.09	-.11	-.08	-.08	.05	-.12	-.03
Eltern-Kind Interakt.	.02	-.07	-.09	.07	-.03	-.16 *	-.12

* = $p < .05$ ** = $P < .01$ *** = $p < .001$

Tabelle 5.1.1.5-6: Bivariate Korrelationen zwischen den 9 Variablen häuslicher Anregungsbedingungen und den MFFT-Werten (N=114)

Gesamtvariablen	Kogn. Stil RA	T
Bewegungsfreiheit	.02	-.18 *
Urlaubsreisen	.02	-.03
Ausflüge	.06	-.14
Spielzeug	-.13	.05
Bücher	-.08	-.02
H.A.-Bedingungen	-.01	.13
H.A.-Hilfen	-.06	-.05
Soziale Kontakte	-.06	-.15 *
Eltern-Kind Interakt.	-.18 *	-.15 *

* = $p < .05$

Analog zu den Schulleistungsergebnissen scheinen für jene PSB-Untertests, die verbale Fähigkeiten und schlußfolgerndes Denken prüfen, die Variablen "Ausflüge", "Spielzeug", "Bücher" und "Hausaufgabenbedingungen" bzw. "-Hilfen" als Prädiktoren von Bedeutung zu sein.

Bei den Impulsivitäts-/Reflexivitätsmaßen zeigt sich, daß Kinder, die vielfältige soziale Anregungen durch Freunde, Verwandte, Eltern bekommen und über viel Bewegungsfreiheit in der häuslichen und außerhäuslichen Umgebung verfügen, eher kognitiv impulsiv reagieren.

Linearitätsprüfung

Tabelle 5.1.1.5-7: Kurvilineare Beziehungen zwischen den 9 Variablen häuslicher Anregungsbedingungen und den PSB-Untertests sowie den MFFT-Werten (N=114)

Gesamt-variablen		PSB-Untertests 1+2	3+4	5	6	7	8	PSB 1-8	MFFT RA	T
Bewegungs-freiheit	eta		.13∧		.26∧ **			.10∧		
	r		-.02		.04			-.03		
Urlaubs-reisen	eta			.14∧						.08∧
	r			.10						-.03
Ausflüge	eta	.25∨			.13∨	.14∨	.14∨		.12∧	
	r	.18			.08	.06	-.01		.02	
Spielzeug	eta				.18∧					.17∨
	r				.08					.05
Bücher	eta						.10∨		.32∨ **	.10∨
	r						.00		-.08	-.02
H.A.-Be-dingungen	eta				.15∧				.08∨	
	r				.11				-.01	
H.A.-Hil-fen	eta		.22∨			.21∨	.11∨	.17∨		.17∨
	r		.15			.19	.05	.11		-.05
Soziale Kontakte	eta	.15∨	.13∨		.12∨	.16∨	.19∨	.10∨	.09∧	
	r	.09	-.11		-.08	.05	-.12	-.03	-.06	
Eltern-Kind Interakt.	eta	.19∨ *		.18∨	.13∨	.11∨	.21∨	.19∨	.24∧	
	r	.02		-.09	.07	-.03	-.16	-.12	-.18	

Auch hier vermittelt der Gesamtüberblick ein ähnliches Bild wie in den Tabellen 3 und 4. Die eta-Koeffizienten sind an jenen Stellen zu finden, wo in der Korrelationsmatrix sehr niedrige, kaum von Null differierende Werte stehen. Für die Variablen "Bewegungsfreiheit" und "Eltern-Kind-Interaktionen" setzen sich die inverse U-förmige bzw. die U-förmige Relation zu den kognitiven Kompetenzmerkmalen der Tabellen 3 und 4 fort. Im Unterschied zu dem Schulleistungsbereich sind vielfältige soziale Kontakte mit den PSB-Untertests U-förmig verbunden (Ausnahme: Subtest 5).

Insgesamt können auch für die Anregungsdimension die bisher beobachteten Ergebnisse bestätigt werden: konsistente lineare und

kurvilineare Beziehungen zu den kognitiven Kindmerkmalen. Anregungen durch Ausflüge, Spielzeug, Bücher, sowie Unterstützung und Hilfe bei den Hausaufgaben scheinen für die Entwicklung der verbalen Kompetenz bei den hier untersuchten Kindern besonders förderlich zu sein. Dieses Resultat fügt sich ein in den Rahmen der Untersuchungsergebnisse des Kap. 5.1.1.1, sowie der dort zitierten Forschungsberichte und theoretischen Grundannahmen. Anregungen durch Urlaubsreisen spielen als Prädiktoren für kognitive Merkmale kaum eine Rolle. Ein mittleres Ausmaß an Bewegungsfreiheit führt bei einigen Kriteriumsvariablen zu den durchschnittlich besten Leistungsergebnissen (im Fall der KS-Untertests "Sprachlehre" und des PSB-Subtests "Ratefähigkeit" weichen die Beziehungen sehr signifikant vom linearen Modell ab).

Ein Vergleich mit den Untersuchungsergebnissen von TRUDEWIND (1971) ist im Detail nicht möglich, da Trudewind zur Erfassung der kognitiven Merkmale andere Testverfahren eingesetzt hat. Lediglich die Deutschnoten und die Gesamtergebnisse in den Intelligenztests (Trudewind verwendete den Hamburg-West-Yorkshire Intelligenztest; HAWY) können zu einer groben Gegenüberstellung herangezogen werden:

Gesamtvariablen	DEU	HAWY	DEU	PSB
Bewegungsfreiheit	-.40	.37	.20	.10
Urlaubsreisen	-.17	.18	.07	.04
Ausflüge	-.21	.07	.28	.15
Spielzeug	-.13	.12	.34	.17
Bücher	-.47	.50	.27	.22
H.A.-Bedingungen	-.18	.21	.18	.21
H.A.-Hilfen	-.01	.01	.18	.17

Soziale Kontakte	-.03	.10	.11	.10
Eltern-Kind Interakt.	-.12	.13	.14	.19

(Anm.: Die unterschiedlichen Vorzeichen bei der Deutschnote widersprechen sich nicht, da im zweiten Fall die Schulnoten in T-Werte transformiert sind, wobei eine gute (niedrige) Note einem hohen T-Wert entspricht.)
Wenn man jene Zeilen unberücksichtigt läßt, in denen eta-Koeffizienten enthalten sind (r und eta sind keine äquivalenten Maßzahlen), dann fallen die tendenziell übereinstimmenden, in der Höhe jedoch differierenden Korrelationskoeffizienten bei den Variablen "Bücher" und "Spielzeug" auf.
Die kaum von Null abweichenden Korrelationen der Gesamtvariablen "Hausaufgabenhilfen" und "Soziale Kontakte" in der Arbeit von Trudewind, sind vielleicht auf nicht-lineare Beziehungen zurückzuführen.

5.1.1.6 Anregungsbedingungen und affektive Merkmale

Wie in den bisherigen Kapiteln werden zunächst Pearson-Korrelationen berichtet und anschließend Linearitätsprüfungen durchgeführt.

Tabelle 5.1.1.6-1: Bivariate Korrelationen zwischen den 9 Variablen häuslicher Anregungsbedingungen und den Kennwerten im Leistungsmotiv-Gitter (N=114)

Gesamt-variablen	LM-Gitter HE1	FM1	FM2
Bewegungs-freiheit	-.18 *	-.07	-.24 **
Urlaubs-reisen	.01	-.01	.04
Ausflüge	.08	.04	.08

Spielzeug	.25 **	-.05	.04
Bücher	.20 *	-.02	.11
H.A.-Bedingungen	.02	-.05	.01
H.A.-Hilfen	.00	-.06	-.05
Soziale Kontakte	.06	-.04	-.04
Eltern-Kind Interakt.	.06	.10	.04

* = $p < .05$

** = $p < .01$

Aufgrund der linearen Zusammenhangsberechnungen ist festzustellen, daß nur wenige Variablen der Anregungsdimension in statistisch überzufälligen Beziehungen zu den Motiv-Kennwerten stehen.

Kinder mit relativ niedrigen HE1- und FM2-Werten scheinen über größere Bewegungsfreiheit innerhalb und außerhalb der häuslichen Umgebung verfügen zu können. Die erfolgszuversichtliche Komponente des Leistungsmotivs scheint bei jenen Pbn stärker ausgeprägt zu sein, die durch Spielzeug und Bücher vielfältige Anregungen bekommen.

Tabelle 5.1.1.6-2: Bivariate Korrelationen zwischen den 9 Variablen häuslicher Anregungsbedingungen und den Kennwerten im Kinder-Angst-Test sowie Selbstbild-Diskrepanzen (N=114)

Gesamtvariablen	Angst KAT	Selbstbild SD1	SD2
Bewegungsfreiheit	-.19 *	.06	.13
Urlaubsreisen	-.17 *	-.09	.00
Ausflüge	-.12	-.05	.01
Spielzeug	-.12	-.14	-.04
Bücher	-.14	-.04	-.03

H.A.-Bedingungen	-.16 *	.07	.11
H.A.-Hilfen	-.08	-.13	-.06
Soziale Kontakte	-.09	-.14	-.23 **
Eltern-Kind Interakt.	.03	.01	-.07

* = $p < .05$

** = $p < .01$

Die allgemeine Ängstlichkeit scheint bei jenen Kindern am geringsten zu sein, die ohne Einschränkungen ihre Nahumwelt explorieren und auf Urlaubsreisen neue Erfahrungen sammeln können, sowie über günstige äußere Bedingungen für die Hausaufgaben verfügen (Hilfsmittel, fester Arbeitsplatz).
Für die Selbstbild-Diskrepanzen scheinen nur soziale Kontakte als Prädiktoren relevant zu sein. Bei Kindern, die zu einem größeren Freundes- und Verwandtenkreis Beziehungen haben, sind die Distanzen zwischen Selbstbild-Wunschbild und Selbstbild-Normbild am geringsten.

Linearitätsprüfung

Tabelle 5.1.1.6-3: Kurvilineare Beziehungen zwischen den 9 Variablen häuslicher Anregungsbedingungen und affektiven Kindmerkmalen (N=114)

Gesamtvariablen		LM-Gitter HE1	FM1	FM2	Angst KAT	Selbstbild SD1	SD2
Bewegungsfreiheit	eta						
	r						
Urlaubsreisen	eta	.11∧				.14∧	.09∧
	r	.01				-.09	.00
Ausflüge	eta	.16∧				.14∧	.17∧
	r	.08				-.05	.01

Spielzeug	eta		.20∧	.10∧			
	r		-.05	.04			
Bücher	eta		.15∧	.21∨		.09∨	.15∨
	r		-.02	.11		-.04	-.05
H.A.-Bedingungen	eta	.12∧		.14∧	.26∧		.13∧
	r	.02		.01	-.016		.13
H.A.-Hilfen	eta		.15∧		.25∧ *		.14∨
	r		-.06		-.08		.00
Soziale Kontakte	eta	.27∧ **	.17∧	.27∧ **			
	r	.06	-.04	-.04			
Eltern-Kind Interakt.	eta	.11∨		.09∨	.14∨	.08∧	
	r	.06		.04	.03	.01	

* = $p < .05$ ** = $p < .01$

Die Tabelle zeigt, daß durch die Produkt-Moment-Korrelationen einige Variablenbeziehungen nicht adäquat erfaßt werden konnten. Insgesamt sind auch die eta-Koeffizienten, die auf der Bais trichotomisierter Prädiktorwerte berechnet wurden, nicht übermäßig hoch. Diese Ergebnisse stimmen überein mit den Befunden von TRUDEWIND (1971). Nach seinen Überlegungen sind, speziell auf die Leistungsmotivation bezogen, die Relationen zwischen einzelnen Umweltmerkmalen und Motivkennwerten in ein komplexes Netzwerk von Wechselwirkungen eingebunden. So ist z. B. die Korrelation zwischen dem Anregungsgehalt des häuslichen Milieus und der HE-Komponente überlagert von der Stärke des elterlichen Leistungsdrucks[28], "was nach unsere Überlegungen dazu führt, daß ein hoher Anregungsgehalt mit hohen FM-Werten einhergehen kann, wenn der elterliche Leistungsdruck entsprechend hoch ist. Wie weit sich demgegenüber bei hohem Anregungspotential die Entwicklung eines starken Erfolgsmotivs durchzusetzen vermag, hängt von der Unabhängigkeit in der Genese der beiden Komponenten der Leistungsmotivation ab.

Wir vermuten, daß die Tendenzen keine voneinander unabhängige Entwicklung nehmen, so daß die Beziehung zwischen den Anregungsvariablen und HE nur schwach ausgeprägt sind ..." (TRUDEWIND, 1971, S. 127 f.).
Diese Überlegungen lassen sich m. E. erweitern auf sämtliche der hier berichteten bivariaten Beziehungen zwischen Umwelt- und Kindmerkmalen; sie werden in den folgenden Kapiteln bei der Berechnung multivariater Zusammenhänge eine wichtige Rolle spielen.

5.1.1.7 Zusammenfassung und Diskussion

Durch die bivariaten Zusammenhangsberechnungen ist versucht worden, die Frage 1 bis 6 aus Kap. 4.1 zu beantworten. Insgesamt kann gesagt werden, daß die Korrelations- und eta-Koeffizienten zwischen den einzelnen Umwelt- und Kindmerkmalen nicht übermäßig hoch sind. Enge Beziehungen waren auch nicht zu erwarten, da anzunehmen ist, daß die Relevanz der verschiedenen Umweltcharakteristika sich erst durch deren Interaktionen manifestiert. Andererseits sind nur durch Kenntnisse über Beziehungen zwischen einzelnen Merkmalen aus der familialen Sozialisationsumwelt und einzelnen Indikatoren kindlicher Erlebens- und Verhaltensdispositionen Möglichkeiten zu finden für gezielte Interventionen im Hinblick auf die systematische Schaffung kindgemäßer Lern- und Entwicklungsumwelten.
Kindperzipierte elterliche Strenge (operationalisiert durch die Items der Marburger Skalen) steht in einer konsistenten negativen Beziehung zu den Schulleistungs (Test und Noten)- sowie Intelligenzvariablen und korreliert mit einem kognitiv eher impulsiven Verhalten. Außerdem kovariiert hohe elterliche Strenge mit einer erhöhten Ausprägung der mißerfolgsorientierten Komponente des Leistungsmotivs und einer eher hohen allgemeinen Ängstlichkeit der hier untersuchten Kinder.

Diese Ergebnisse wurden bei z. T. nicht sehr hoch korrelierenden Kindmerkmalen erzielt (z. B. Gesamtwert im KS mit KAT

zu r = -.019). Sie stimmen überein mit anderen Arbeiten, in denen einzelne der hier erfaßten Merkmale untersucht wurden (siehe Kap. 5.1.1.1/2). Aus diesen Tatsachen kann unter Vorbehalt (kontextuelle Einflüsse) der Schluß gezogen werden, daß mit der perzipierten mütterlichen und väterlichen Strenge "universelle" Erziehungsstildimensionen erfaßt wurden, die einen negativen Einfluß auf die Entwicklung verschiedener kognitiver und affektiver Merkmalsbereiche zu haben scheinen.

Das bei Müttern perzipierte Erziehungsziel "Gehorsamheit und Pflichterfüllung" (Trierer Skalen) steht in ebenfalls konsistent-linearem Zusammenhang mit den verschiedenen kognitiven und affektiven Kindmerkmalen. Eher niedrige Schulleistungen und Intelligenztestergebnisse sind verbunden mit hohen Dimensionskennwerten in diesem Bereich perzipierter Ziele; höhere Mißerfolgsmotivation, höhere Angstwerte und größere Selbstkonzept-Distanzen lassen sich bei jenen Kindern diagnostizieren, die bei ihren Müttern einen erhöhten Anpassungsdruck an von außen gesetzte Normen und Pflichten wahrnehmen.
Für die Annahme, eine weitere umfassende Erziehungsstildimension gefunden zu haben, sprechen nur die (bei der hier untersuchten Stichprobe) über verschiedene Merkmalsbereiche konsistente Ergebnisse, sowie deren psychologische Plausibilität. Aus diesem Grund sind die Vorbehalte noch größer als bei der elterlichen Strenge (Stichprobenabhängigkeit des Ergebnisses, nicht bekannte Interaktion mit anderen Sozialisationsvariablen); nur durch kumulative Forschung kann eine Bestätigung bzw. Falsifizierung erreicht werden.
Zwischen einigen Variablen der Anregungsdimension und den Kindmerkmalen zeigen sich ebenfalls konsistente Relationen. Anregungen durch Ausflüge und Besichtigungen, sowie jene Komponenten, mit denen versucht wird, die vorwiegend materielle (sächliche) Ausstattung der häuslichen Umwelt zu erfassen (Spielzeug, Bücher, Hausaufgaben-Bedingungen), korrelieren positiv

mit den Schulleistungs- und Intelligenzindikatoren (hier besonders mit den verbalen Subtests), sowie der erfolgszuversichtlichen Komponente des Leistungsmotivs; Kinder mit erhöhten Ängstlichkeitswerten scheinen in einer familialten Umwelt aufzuwachsen, in der diese Anregungen kaum vorhanden sind.
Die gefundenen Ergebnisse lassen sich recht gut in den Kontext bisheriger Befunde integrieren (z. B. MOORE, 1968; TRUDEWIND, 1971, 1975 b; WACHS u. a., 1971; HENDERSON u. a., 1972; ELARDO u. a., 1975), so daß die Wahrscheinlichkeit ihres Zutreffens auch unabhängig von der hier untersuchten Stichprobe relativ hoch ist.
Die Linearitätsprüfungen haben gezeigt, daß bei einer Anzahl von Beziehungen zwischen den untersuchten Umwelt- und Kindmerkmalen die Annahme kurvenförmiger Relationen der Datenlage eher entspricht als eine Verteilung der Meßwerte nach dem linearen Modell. Daraus ergeben sich unmittelbare Konsequenzen für das weitere methodische Vorgehen in dieser Untersuchung (siehe folgende Kapitel). Außerdem ist zu fragen, ob und wie sich die Ergebnisse interpretieren lassen. Dieses Problem wird anschließend etwas ausführlicher diskutiert:
Für die verschiedenen Bereiche elterlichen Erziehungsverhaltens hat BRONFENBRENNER (1976) das sog. "Konzept des Optimalniveaus" entwickelt, das die Möglichkeit der Vorhersage von Zusammenhängen zwischen Eltern- und Kindvariablen bieten soll. Dieses Konzept geht davon aus, daß sich z. B. elterliche Zuneigung bzw. Autorität einerseits und kindliches Verhalten andererseits kurvenförmig zueinander verhalten: "Sowohl zu viel als auch zu wenig Liebe, und eine zu strenge Disziplinierung ebenso wie eine zu lasche, müßten sich demnach schädlich auswirken" (BRONFENBRENNER, 1976, S. 60).
In einer Untersuchung an männlichen und weiblichen Jugendlichen konnte Bronfenbrenner zeigen, daß sich die Vorstellung eines "mittleren" Optimalniveaus empirisch bestätigen läßt.

Die durchschnittliche Verantwortungsbereitschaft von Jugendlichen war dann am größten, wenn sie bei ihren Eltern ein mittleres Ausmaß an Macht, Kontrolle und Bevormundung erlebten; optimal für die Vorhersage von Verantwortungsbereitschaft war aber auch die in mittlerem Umfang wahrgenommene Zuneigung und Kameradschaftlichkeit der Eltern.

Ähnliche Ergebnisse wurden von LÖSEL u. a. (1976) und LÖSEL (1978) berichtet, die zeigen konnten, daß Jugendliche mit abweichendem Sozialverhalten häufiger hohe väterliche Strenge sowie hohe oder geringe mütterliche und väterliche Unterstützung perzipieren als offiziell Unauffällige. Die unerwarteten Ergebnisse, daß ein mittleres Ausmaß an mütterlicher und väterlicher Unterstützung mit eher sozial unauffälligem Verhalten kovariiert, interpretieren die Autoren über die Konzepte der intermittierenden Bekräftigung und der Selbstkontrolle: Bei hoher Unterstützung (ebenso bei hoher Strenge) bleibt die Verhaltenssteuerung des Kindes von der Präsenz der Eltern und deren Reaktionen abhängig, wodurch eine internalisierte, außerhalb der Familie wirksame Verhaltenskontrolle erschwert wird; im Gegensatz dazu führt geringe Unterstützung zu ungünstigen Bedingungen für den Aufbau eines erwünschten Verhaltens. Ein mittleres Ausmaß an elterlicher Unterstützung wird dann von den Autoren als intermittierende Bekräftigung verstanden, die eine U-förmige Beziehung zwischen perzipierter elterlicher Unterstützung und dem Sozialverhalten der Jugendlichen plausibel erscheinen läßt.

Die Untersuchungsergebnisse in der vorliegenden Arbeit deuten darauf hin, daß das Konzept eines Optimalniveaus bei mittlerem Ausprägungsgrad der Umweltvariablen nicht für sämtliche kurvilineare Beziehungen angenommen werden kann. Auf S. 144 und S. 148 wurde z. B. in zwei Abbildungen graphisch dargestellt, daß "mittleres" Erziehungsverhalten (MU bzw. MS) zu dem niedrigsten durchschnittlichen PSB-Punktwert bzw. niedrig-

sten Testwert für die Motivkomponente HE1 führt. Diese (und eine Reihe anderer) Ergebnisse stehen im Widerspruch zu den zitierten theoretischen Überlegungen und empirischen Arbeiten. Ihre Interpretation sollte mit größter Zurückhaltung geschehen, da sämtliche trichotomisierten Werte der Umweltvariablen relativ sind, d. h. sie wurden an der hier untersuchten Stichprobe gewonnen. Deshalb kann auch nicht festgestellt werden, ob es sich z. B. bei "niedriger" mütterlicher Unterstützung bereits um einen Zustand der Stimulus-Deprivation handelt, bzw. ob "hohe" Unterstützung i. S. v. WACHS u. a. (1971) als "stimulus bombardment" zu verstehen ist. Unter der Annahme, daß die Pbn des oberen bzw. unteren Terzils weder eine extreme Reizüberflutung noch einen extremen Deprivationszustand in ihrer Sozialisationsumwelt wahrnehmen, kann folgende Hypothese formuliert werden: In der vorliegenden Arbeit wurden im Vergleich zu Bronfenbrenner und Lösel sehr viel jüngere Pbn untersucht, bei denen anzunehmen ist, daß der Verhaltensaufbau noch nicht jenen Grad an Stabilität erreicht hat wie bei Jugendlichen, so daß eine intermittierende Bekräftigung in der Aufbauphase zu eher negativen Konsequenzen führt.

5.1.2 Multivariate Beziehungen zwischen Indikatoren der häuslichen Umwelt und Kindmerkmalen

Nach dem Bericht über Einzelkorrelationen zwischen Parametern der häuslichen Lernumwelt und einigen kognitiven sowie affektiven Kindmerkmalen, wird im folgenden Abschnitt die Darstellung der Ergebnisse mit der Berechnung multivariater Zusammenhänge fortgesetzt. Es soll versucht werden, einen ungefähren Eindruck von der Bedeutung des gesamten hier erfaßten Umweltkomplexes für die Varianzaufklärung der verschiedenen Kriterien zu gewinnen. Als methodische Konsequenz aus den Ergebnissen der Linearitätskontrolle folgt, daß nur solche Analyseverfahren verwendet werden sollten, deren zugrunde liegendes Modell mit einer Nichtlinearität der empirischen Daten kompatibel ist[29].

Ein solches Verfahren ist die Multiple Klassifikationsanalyse (MCA) aus dem SPSS-Programmpaket (NIE u. a., 1975), die im Gegensatz zur Regressionsanalyse nicht den Produkt-Moment-Koeffizienten, sondern den eta-Koeffizienten berechnet und damit auch kurvilineare Beziehungen adäquat berücksichtigt.
Im Verlauf der Analyse werden verschiedene Assoziationsmaße berechnet:

a. das Korrelationsverhältnis eta als Maßzahl für den Einfluß jedes einzelnen Prädiktors; eta^2 indidziert den Varianzanteil eines Kriteriums, der durch eine nicht-metrische (kategoriale) Prädiktorvariable "erklärt" wird;
b. das Partial-Korrelationsverhältnis beta, das den Einfluß des einzelnen Prädiktors bei Kontrolle der übrigen Prädiktoren angibt;
c. ein multiples R, das die Gesamtheit der Beziehungen zwischen dem Kriterium und sämtlichen Prädiktoren - incl. deren Interaktionsbeziehungen - charakterisiert.

Die Berechnung dieses multiplen Korrelationskoeffizienten setzt voraus, daß die Effekte der unabhängigen Variablen auf die abhängige Variable vorwiegend additiver Natur sind, d. h. es dürfen keine starken Interaktionen zwischen den Prädiktorvariablen existieren. Vor der Interpretation von MCA-Tabellen ist eine Überprüfung auf signifikante Interaktionseffekte notwendig.
In einem Programmlauf können die Beziehungen zwischen maximal fünf unabhängigen Variablen (sog. "factors", d. h. kategoriale Variablen), fünf mit ihnen kovariierenden Merkmalen (sog. "covariates", d. h. metrische Variablen) und fünf abhängigen Variablen rechentechnisch bewältigt werden. Als weitere Einschränkung ist zu berücksichtigen, daß nur Interaktionen zwischen den fünf unabhängigen Variablen geprüft werden, nicht jedoch die "covariate-by-factor interactions".
Diese verfahrensbedingten Limits machten es notwendig, die

Anzahl der Indikatoren häuslicher Lernumweltbedingungen - jeweils vier Meßwerte elterlichen Erziehungsverhaltens bzw. elterlicher Erziehungsziele und neun Charakteristika der Anregungsdimension - zu reduzieren. Im Rahmen des Berichts über die Voruntersuchung (Kap. 4.3.1) wurde bereits erwähnt, daß die Zusammenfassung der beiden "Strenge"- und "Unterstützungs"-Skalen zu den Dimensionen "Elterliche Strenge" bzw. "Elterliche Unterstützung" aufgrund einer Faktorenanalyse sowie gleichlautenden Ergebnissen in anderen Arbeiten (LUKESCH, 1975 c; LAZARUS-MAINKA, 1980) gerechtfertigt erscheint. Auch die perzipierten väterlichen und mütterlichen Erziehungsziele wurden zu zwei Dimensionen elterlicher Erziehungsziele zusammengefaßt. Die folgende Tabelle zeigt die Ladung der Variablen auf die beiden extrahierten Faktoren, durch die sich 74,9 Prozent der Gesamtvarianz erklären läßt.

Tabelle 5.1.2-1: Varimax-rotierte Faktormatrix der elterlichen Erziehungsziele

Ziele	Faktor 1	Faktor 2
MZ1	0.986	0.069
MZ2	0.055	0.786
VZ1	0.626	0.253
VZ2	0.282	0.396

In gleicher Weise wurde versucht, über verschiedene Faktorenanalysen die 9 Gesamtvariablen des Anregungsgehalts der häuslichen Lernumwelt zu dimensionieren. Als relativ gut interpretierbare Lösung ergab sich eine zweifaktorielle Strukturierung.

Tabelle 5.1.2-2: Varimax-rotierte Faktormatrix der 9 Gesamtvariablen der Anregungsdimension

Gesamtvariable	Faktor 1	Faktor 2
Bewegungsfreiheit(1)	0.108	0.166
Urlaubsreisen(2)	0.515	0.312
Ausflüge(3)	0.549	0.218
Spielzeug(4)	0.344	0.422

Bücher(5)	0.220	0.790
H.A.-Bedingungen(6)	0.332	0.451
H.A.-Hilfen(7)	0.558	0.265
Soziale Kontakte(8)	0.604	0.195
Eltern-Kind Interakt.(9)	0.367	0.131

Zusammengefaßt wurden die Variablen 2, 3, 7, 8 und 9 zu der Dimension "Anregung durch vorwiegend soziale Kontakte" und die übrigen Variablen zu der Dimension "Anregungen durch vorwiegend räumliche und materielle Bedingungen der häuslichen Lernumwelt".

Für die weiteren statistischen Berechnungen wurden als Personenparameter die Faktorwerte der Probanden auf den vier Erziehungsstildimensionen und den zwei Dimensionen häuslicher Anregungsbedingungen verwendet:

- Elterliche Unterstützung
- Elterliche Strenge
- Pflichten und Gehorsam
- Leistungsehrgeiz und Erfolgsstreben
- Anregungen durch soziale Kontakte
- Anregungen durch räumlich-materielle Bedingungen.

Diese Datenreduktion bedeutet gegenüber den Ausgangswerten einen erheblichen Verlust an differenzierten Informationen, so daß die im folgenden Text genannten Korrelationswerte eine untere Grenze der tatsächlichen Zusammenhänge zwischen den hier erfaßten Umweltvariablen und Kindmerkmalen darstellen dürften.

Da die Analysen nur mit erheblichem Zeit- und Rechenaufwand durchzuführen waren[30], mußte auch im Bereich der Kriteriumsvariablen eine Datenreduktion vorgenommen werden. Sämtliche weitere Ergebnisse beziehen sich auf

- den Gesamtwert im Kombinierten Schultest (KS),
- den Summenwert aus den Untertests 1 bis 8 des Prüfsystems für Schul- und Bildungsberatung (PSB),

- die Zeugnisnote im Fach Deutsch (DEU),
- das Ergebnis im Kinder-Angst-Test (KAT),
- die Gesamtmotivation (GM = HE1 + FM2) aus dem Leistungsmotiv-Gitter (GM),
- die Selbstbild-Diskrepanzen (SD1 und SD2).

Nachdem die zunächst durchgeführten Überprüfungen auf Interaktionseffekte nur wenige signifikante Ergebnisse ergaben, können mit einer gewissen Berechtigung[31] die multiplen Korrelationskoeffizienten der Klassifikationsanalyse zitiert werden:

Tabelle 5.1.2-3: Multiple Korrelationskoeffizienten (nach einer (MCA) zwischen Dimensionen der häuslichen Lernumwelt und Kindmerkmalen (N=114)

	KS	PSB	DEU	KAT	GM	SD1	SD2
R	.61	.52	.59	.45	.41	.35	.39

Bei der Einschätzung der Bedeutung dieser Koeffizienten sind Informationsverluste zu berücksichtigen, die bei der Reduktion der Umweltmerkmale auf 6 Dimensionen und durch die Trichotomisierung der kontinuierlichen Prädiktion zustande gekommen sind. Unter diesen Voraussetzungen ist aus den multiplen Korrelationen zu schließen, daß den hier erfaßten Merkmalen zur Charakterisierung der häuslichen Sozialisationsumwelt einige Bedeutung für die Entwicklung verschiedener kindlicher Persönlichkeitsaspekte zugeschrieben werden kann.
Der abschließende Vergleich der Ergebnisse mit multiplen Korrelationen auf der Basis des linearen Modells macht deutlich, daß die Annahme der Nicht-Linearität den tatsächlichen Variablenbeziehungen eher entspricht:

Tabelle 5.1.2-4: Multiple Korrelationskoeffizienten (Linearitätsannahme) zwischen Dimensionen der häuslichen Lernumwelt und Kindmerkmalen (N=114)

	KS	PSB	DEU	KAT	GM	SD1	SD2
R	.52	.38	.55	.39	.32	.28	.31

Diese Koeffizienten wurden an intervallskalierten Daten berechnet. Trotzdem sind die Unterschiede zu den Kennwerten, die nach der Multiplen Klassifikationsanalyse an trichotomisierten (kategorialen) Meßdaten gerechnet wurden, teilweise recht hoch. Während z. B. durch den linearen Koeffizienten 14 Prozent der Kriteriumsvarianz im PSB erklärt werden kann, sind es 27 Prozent bei der Berücksichtigung kurvilinearer Zusammenhänge.

5.1.3 Beziehungen zwischen elterlichem Berufsprestige und Indikatoren der häuslichen Umwelt

In den folgenden Kapiteln wird versucht, über das elterliche Berufsprestige den Einfluß des sozialstrukturellen Kontextes auf die Variablen der Gruppen- und Individualebene abzuschätzen. Die Problematik dieses Vorgehens wurde in Kap. 3.1 ausführlich erörtert.
Zunächst werden die Beziehungen zwischen dem elterlichen Berufsprestige (BPE) und den Indikatoren der häuslichen Lernumwelt tabellarisch dargestellt.

Tabelle 5.1.3-1: Bivariate Korrelationen zwischen dem Berufsprestige der Eltern und dem perzipierten elterlichen Erziehungsverhalten (N=114)

	Elterliches Erziehungsverhalten			
	MU	MS	VU	VS
BPE	-.10	-.21 **	-.10	-.12

** = $p < .01$

Tabelle 5.1.3-2: Bivariate Korrelationen zwischen dem Berufsprestige der Eltern und den perzipierten elterlichen Erziehungszielen (N=114)

	Mutter	
	Pflichten und Gehorsam	Leistungsehrgeiz Erfolgsstreben
BPE	-.17 *	.19

	Vater	
	Pflichten und Gehorsam	Leistungsehrgeiz Erfolgsstreben
BPE	.01	-.14

* = p<.05

Tabelle 5.1.3-3: Bivariate Korrelationen zwischen dem Berufsprestige der Eltern und den Gesamtvariablen der Anregungsdimension (N=114)

	Gesamtvariablen			
	Bewegungsfreiheit	Urlaubsreisen	Ausflüge	Spielzeug
BPE	.21 **	.34 ***	.33 ***	.19 *

	Gesamtvariablen				
	Bücher	H.A.-Bedingungen	H.A.-Hilfen	Soziale Kontakte	Eltern-Kind Interakt.
BPE	.33 ***	.23 **	.25 **	.23 **	.09

* = p<.05 *** = p<.001

** = p<.01

Die Korrelationskoeffizienten sind insgesamt nicht sehr hoch. Wenn man jedoch bedenkt, daß nur ein Indikator des sozialstrukturellen Bereichs erfaßt wurde, kann aus den Ergebnissen geschlossen werden, daß dem gesamten Merkmalskomplex einige Bedeutung für die Vorhersage innerfamilialer Sozialisationsbedingungen zukommt.

Im einzelnen ist festzuhalten, daß Kinder, deren Eltern einer niedrigen Prestigegruppe angehören, bei ihren Müttern ein eher strenges Erziehungsverhalten sowie die Betonung von Gehorsamkeit und Pflichterfüllung perzipieren. Das Erziehungsziel "Leistungsehrgeiz und Erfolgsstreben", sowie die Gesamtvariablen der Anregungsdimension (Ausnahme: Elter-Kind Interaktionen) korrelieren positiv mit dem elterlichen Berufsprestige. Diese Untersuchungsergebnisse stehen in Einklang mit der in

Kap. 3.1 zitierten Forschungsliteratur über den Zusammenhang von gesellschaftlichen Strukturbedingungen und Merkmalen der familialen Sozialisation[32].

5.1.4 Zusammenhänge zwischen elterlichem Berufsprestige und Kindmerkmalen

Die Beziehungen zwischen dem elterlichen Berufsprestige und den verschiedenen hier erfaßten Kindmerkmalen sind den folgenden tabellarischen Übersichten zu entnehmen.

Tabelle 5.1.4-1: Bivariate Korrelationen zwischen dem Berufsprestige der Eltern und kognitivem Kindmerkmalen (N=114)

	KS-Untertests								
	W	L	S	K	T	H	M	RP	GES
BPE	.40 ***	.35 ***	.36 ***	.44 ***	.43 ***	.32 ***	.34 ***	.27 **	.43 ***

	Noten			Kogn. Stil	
	DEU	MATH	SACH	RA	T
BPE	.32 ***	.35 ***	.40 ***	.17 *	.15 *

	PSB-Untertests						
	1+2	3+4	5	6	7	8	1-8
BPE	.26 **	.26 **	.29 ***	-.04	.16 *	.14	.32 ***

* = $p < .05$ *** = $p < .001$

** = $p < .01$

Tabelle 5.1.4-2: Bivariate Korrelationen zwischen dem Berufsprestige der Eltern und affektiven Kindmerkmalen (N=114)

	Leistungsmotiv			Angst	Selbstkonzept	
	HE1	FM1	FM2	KAT	SD1	SD2
BPE	.09	-.06	.23 **	-.19 *	-.06	-.05

* = $p < .05$ ** = $p < .01$

Der Tabelle 1 ist zu entnehmen, daß Kinder, deren Eltern einer höheren Prestige-Gruppe angehören, in der Schule erfolgreicher sind, bessere Schul- und Intelligenztestergebnisse erzielen und sich eher kognitiv reflexiv verhalten als Kinder von Eltern, deren Berufe einen niedrigeren Prestige-Schätzwert erhalten haben.

Der Komplex schulischer Leistungen scheint in engerer Beziehung zu den BPE-Werten zu stehen als die Leistungen im Intelligenztest. Innerhalb der PSB-Subtests sind die Aufgaben, in denen die "kristallisierten" Fähigkeiten erfaßt werden, enger mit dem elterlichen Berufsprestige verbunden als die Untertests, in denen vorwiegend "flüssige" Intelligenzfaktoren angesprochen werden. Diese Ergebnisse fügen sich recht gut ein in den Rahmen der wiederholt genannten theoretischen und empirischen Arbeiten über die unterschiedliche "Umweltdeterminiertheit" von Schul- und Intelligenzleistungen.

Innerhalb des affektiven Merkmalsbereichs sind nur die FM2- und KAT-Werte signifikant mit der Prädiktorvariablen verbunden. Kinder mit größerer Angst vor den sozialen Konsequenzen eines Mißerfolgs gehören Familien mit höherem Berufsprestige an, während Kinder mit höherer allgemeiner Ängstlichkeit eher aus Familien mit niedrigerem Berufsprestige kommen.

5.1.5 Zusammenfassung und Diskussion

Aus den Ergebnissen der bivariaten Korrelationsanalysen kann

geschlossen werden, daß die Prädiktorvariable "Elterliches Berufsprestige" - mit der versucht wurde, einen Teil des gesellschaftlichen Strukturkontextes zu erfassen - sowohl für den Variablenkomplex der familialen Sozialisationsumwelt als auch für eine Reihe von kognitiven und affektiven Kindmerkmalen von Bedeutung zu sein scheint.
Im Zusammenhang mit den Korrelationskoeffizienten der Kap. 5.1.1.1 bis 5.1.1.6 ist festzustellen, daß sich das BPE bezüglich des Anteils an Varianzaufklärung bei verschiedenen Kriteriumsvariablen mit einigen der "erklärungskräftigsten" Umweltmerkmale vergleichen läßt. Dagegen sind die Korrelationen zwischen den Dimensionen der häuslichen Lernumwelt und den erfaßten Kindmerkmalen deutlich höher:

	KS	PSB	DEU	KAT	SD1	SD2
R	.61	.52	.59	.45	.35	.39
BPE	.43	.32	.32	-.19	-.06	-.05

Dieses Ergebnis gestattet nicht den Rückschluß auf die größere Prädiktorqualität der Lernumweltvariablen, da zu berücksichtigen ist, daß der multiple Koeffizient im Vergleich zum BPE ein aus mehreren Einzelindikatoren kombinierter Maßwert ist, dessen Beziehung zu den Kindmerkmalen teilweise (siehe die entsprechenden bivariaten Korrelationen zwischen dem BPE und den Umweltdimensionen) durch das Berufsprestige determiniert ist.
Diese Sichtweise steht nicht im Einklang mit den Ausführungen einiger anderer Autoren. So vergleichen z. B. MILLER (1970), BLOOM (1971) und MARJORIBANKS (1972; 1974) die Pradiktoreigenschaften von "soziologischen" Variablen des sozialstrukturellen Kontextes (speziell der Schichtzugehörigkeit) mit einem Komplex von "psychologischen" Umweltvariablen (environmental forces; environmental process variables) und stellen fest, daß die Umweltkräfte die Sozialstatusindikatoren an Vorhersagegenauigkeit übertreffen. Besonders die Ausführungen von Bloom legen den Schluß nahe, bei der Untersuchung von Zu-

sammenhängen von Umwelteinflüssen und Persönlichkeitsmerkmalen auf die Berücksichtigung der sozialstrukturellen Einbettung von Sozialisationsprozessen verzichten zu können (Kritik durch OEVERMANN u. a., 1976). Am Beispiel der Arbeit von MARJORIBANKS (1972) soll kurz gezeigt werden, daß ein solcher Verzicht mit empirischen Ergebnissen kaum zu begründen ist und deshalb zu dem Vorwurf führen kann, eine "psychologisch-reduktionistische Position" (OEVERMANN u. a., 1976, S. 169) eingenommen zu haben, die eine Theorienbildung von höherem Erklärungs- und Anwendungswert eher hemmt als fördert.

Marjoribanks berechnete multiple Korrelationen zwischen 8 "psychologischen" Umweltkräften und vier Intelligenzfaktoren (die Arbeit wurde ausführlich in Kap. 3.2.2 referiert). Durch die Summe der Umweltmerkmale sind z. B. 50,4 Prozent der Varianz des Faktors "Sprachliche Fähigkeit" determiniert. Die "soziologischen" Umweltfaktoren (u. a. Beruf und Schulbildung des Vaters bzw. der Mutter) korrelieren im Durchschnitt zu r = 0.38 mit den verschiedenen Intelligenzfaktoren. Nach Subtraktion des Varianzanteils, für den eine Kombination aus diesen soziologischen Indikatoren verantwortlich ist, reduziert sich der Anteil an Varianz, den die Umweltkräfte bei dem Faktor "Sprachliche Fähigkeit" erklären können, um die Häfte, d. h. auf 25 Prozent.
Dieses Ergebnis zeigt, daß ein differenziertes Bild über den familialen Sozialisationsprozeß kaum unter Ausschluß der Variablen der Aggregatebene, sondern durch eine Verknüpfung sozialstruktureller Variablen mit Merkmalen der häuslichen Lernumwelt gewonnen werden kann. Im folgenden Kapitel wird versucht, für dieses Problem eine methodische Lösung zu finden.

5.1.6 Struktur- und Lernumweltvariablen als gemeinsame Prädiktoren

Die Frage nach dem gemeinsamen und differentiellen Beitrag

verschiedener Prädiktoren an der Varianzaufklärung eines Kriteriums wird im allgemeinen durch die Berechnung multipler und partieller Korrelationen beantwortet. Für beide Verfahren müssen die zugrunde liegenden Daten bestimmten Modellvoraussetzungen genügen, damit die Produkt-Moment-Formel angwendet werden kann. Daß die Daten der vorliegenden Untersuchung diese Voraussetzungen z. T. nicht erfüllen, wurde durch die Linearitätsprüfungen in Kap. 5.1 belegt. Auch wenn man bereit ist, gewisse Modell-Verletzungen zu tolerieren, bleibt zu bedenken, daß die Berechnung partieller Korrelationen bei einer größeren Variablenzahl sehr unökonomisch und eventuell nicht mehr anwendbar wird. Die Berechnung multipler Zusammenhänge würde eine Mißachtung des Dreiebenenmodells bedeuten und wahrscheinlich zu einer Überschätzung der erklärten Gesamtvarianz führen, weil die durch den Einfluß des Berufsprestiges auf die Umweltvariablen zustande gekommene Varianz doppelt verrechnet wird (einmal bei BPE, zum zweiten Mal bei den Umweltvariablen), so daß sich der Anteil an erklärter Kriteriumsvarianz dadurch künstlich erhöhen würde.

Aus diesen Gründen wurde beschlossen, die genannten Datenauswertungsverfahren nicht zu verwenden und durch einen schrittweisen Vergleich von Mittelwerten das Zusammenwirken von Struktur- und Lernumweltvariablen zu untersuchen. Als Kriteriumsvariablen werden die Indikatoren für das elterliche Berufsprestige (BPE), die perzipierte elterliche Strenge (ES) und die Anregungen durch räumlich-materielle Bedingungen (RMB) verwendet.

Die Indikatoren für den räumlich-materiellen Anregungsgehalt und die elterliche Strenge wurden deshalb ausgewählt, weil sie im Vergleich mit den übrigen Lernumweltvariablen am höchsten mit den hier untersuchten Kindmerkmalen korrelieren:

Tabelle 5.1.6-1: Bivariate Korrelationen zwischen den Dimensionen der häuslichen Lernumwelt und einigen Kindmerkmalen (N=114)

	PSB	KS	DEU	KAT	HE1	SD1
Elterl. Unterst.	.03	.11	.17	.09	.22	.01
Elterl. Strenge	-.28	-.36	-.37	.23	.16	.14
Pflichten u. Gehorsam	-.11	-.19	-.18	.19	.19	.13
Leistungs-ehrgeiz	.01	.17	.14	.21	.16	.13
Soziale Kontakte	.03	.14	.17	-.15	.03	-.02
Räuml.-mat. Bed.	.25	.24	.28	-.15	.19	.14

Außerdem mußte eine Variablenauswahl getroffen werden, weil wegen des geringen Stichprobenumfangs die Pbn-Anzahl in den Untergruppen, die bei einem sukzessiven Vergleich von Mittelwerten zu bilden sind, schnell abnimmt (siehe Tabelle 2 bis 4).

1. Schritt: Die BPE-, ES- und RMB-Werte werden dichotomisiert (Aufteilung am Median nach "hoch" und "niedrig"). Anschließend werden für die 3 X 2 Gruppen (jeweils N=57) Mittelwerte der verschiedenen Kriteriumsvariablen berechnet:

Tabelle 5.1.6-2: Mittelwertvergleich zwischen den Kriteriumsvariablen bei median-halbierten Prädiktorwerten (N=114)

	PSB	KS	DEU	KAT	GM	SD1	SD2	MFFT Z	MFFT R
BPE hoch	106	54	52	51	51	50	51	50	51
BPE niedrig	101	50	48	53	45	50	49	50	51

ES hoch	101	50	48	53	49	50	50	49	48
ES niedrig	106	53	53	51	47	50	50	51	52
RMB hoch	105	53	53	52	52	51	52	50	52
RMB niedrig	100	50	49	54	48	49	51	50	50

(Sämtliche Werte, mit Ausnahme des PSB-IQ, sind T-Werte.)

Die Tabelle zeigt, daß durch die Dichotomisierung sowohl bei BPE als auch bei ES und RMB nur geringe bzw. keine Differenzen der Mittelwerte festzustellen sind. Für sich alleine betrachtet, können "hohe" bzw. "niedrige" Werte der Struktur- und Lernumweltvariablen keine Unterschiede auf Seiten der Kindmerkmale erklären.

2. Schritt: Es wird eine Gruppe von Schülern gebildet, deren Eltern in Berufen mit hohen Prestige-Werten tätig sind und die gleichzeitig ihre Eltern als wenig streng perzipieren (Gruppe 1: BPE = hoch; ES = niedrig; N=23). Die Vergleichsgruppe besteht aus Schülern mit der inversen Variablenkonfiguration (Gruppe 2: BPE = niedrig; ES = hoch; N=24).

Tabelle 5.1.6-3: Mittelwertvergleich zwischen den Kriteriumsvariablen bei doppelt median-halbierten Prädiktorwerten

	PSB	KS	DEU	KAT	GM	SD1	SD2	MFFT Z	MFFT R
Gruppe 1 (N=23)	109	57	56	49	54	50	49	51	52
Gruppe 2 (N=24)	97	48	45	55	49	49	49	49	46

Hier wird deutlich, daß durch die beiden median-halbierten Struktur- und Lernumweltvariablen differentielle Effekte bei

einigen Kindmerkmalen erklärt werden können. So bedeutet z. B. die T-Wert-Differenz zwischen den Zensuren im Fach Deutsch, daß sich beide Gruppen um 1,1 Notenstufen unterscheiden (T=56, Schulnote = 2,4; T = 45, Schulnote = 3,5; nach LIENERT, 1967, S. 490), wobei anzumerken ist, daß auf der Notenskala nur die Stufen 1 bis 5 verwendet wurden.

3. Schritt: Die beiden Pbn-Gruppen werden zusätzlich nach der dritten Variablen, den räumlich-materiellen Anregungsbedingungen (RMB) getrennt. Gruppe 1: BPE = hoch; ES = niedrig; RMB = hoch; N=14. Gruppe 2: BPE = niedrig; ES = hoch; RMB = niedrig; N=15.

Tabelle 5.1.6-4: Mittelwertvergleich zwischen den Kriteriumsvariablen bei dreifach median-halbierten Prädiktorwerten

	PSB	KS	DEU	KAT	GM	SD1	SD2	MFFT Z	MFFT R
Gruppe 1 (N=14)	110	57	56	47	55	49	50	53	53
Gruppe 2 (N=15)	96	47	44	56	46	51	51	51	47
Signifikanz	s.s.	s.	s.s.	s.s.	s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.

(Signifikanzniveaus der Mittelwertdifferenzen: s.s. = $p < .01$; s. = $p < .05$; n.s. = nicht signifikant.)

Die Ergebnisse zeigen, daß sich bei einigen Kindmerkmalen statistisch bedeutsame Unterschiede feststellen lassen, wenn zwei Pbn-Gruppen nach Struktur- und Lernumweltvariablen getrennt werden. Kinder, deren Eltern in Berufen mit hohem Sozialprestige tätig sind, die außerdem ihre häusliche Umwelt als anregungsreich und ihre Eltern als weniger streng beschreiben, erzielen signifikant bessere Ergebnisse im Intelligenz- und Schultest, haben im Fach Deutsch bessere Noten, sind höher motiviert und weniger ängstlich als ihre Schulkameraden, die

bezüglich der hier untersuchten Struktur- und Lernumweltvariablen eingen "Gegentypus" bilden.
Aus den signifikanten Differenzen kann geschlossen werden, daß im Rahmen der Sozialisationsforschung bei einer Untersuchung von Merkmalsunterschieden auf der Individualebene auf eine Verknüpfung von "soziologischen" Variablen des Strukturkontextes mit "psychologischen" Variablen der familialen Lernumwelt nicht verzichtet werden sollte. Diese Forderung kann weiterhin durch die Ergebnisse eines Mittelwertvergleichs gestützt werden, der - unter Ausschluß des Prestigeratings - auf der Grundlage der beiden Umweltvariablen vorgenommen wird (Gruppe 1: ES = niedrig; RMB = hoch; N=25. Gruppe 2: ES = hoch; RMB = niedrig; N=25.):

Tabelle 5.1.6-5: Mittelwertvergleich zwischen den Kriteriumsvariablen bei zweifach median-halbierten Merkmalen der häuslichen Umwelt

	PSB	KS	DEU	KAT	GM	SD1	SD2	MFFT Z	MFFT R
Gruppe 1 (N=25)	108	55	54	49	49	50	51	54	53
Gruppe 2 (N=25)	98	50	48	53	47	50	50	51	49

Im Vergleich mit den Tabellen 3 und 4 ist festzustellen, daß bei einer Nichtberücksichtigung der Strukturvariablen die Mittelwertdifferenzen zwischen den beiden nach Umweltmerkmalen getrennten Untergruppen weniger prägnant hervortreten.

Zusammenfassend kann aus den Untersuchungsergebnissen geschlossen werden, daß die Prädiktorvariable "Elterliches Berufsprestige", die hier als ein Indikator des gesellschaftlichen Strukturkontextes verstanden wird, in Verbindung mit den Variablen der familialen Sozialisationsumwelt für eine Reihe kognitiver und affektiver Merkmalsdifferenzen von Bedeutung zu sein scheint.

Um ein differenziertes Bild von der Soziogenese kindlicher Persönlichkeitsmerkmale erhalten zu können, ist es nach den hier vorliegenden Befunden sinnvoll, die Interdependenz von sozialstrukturellen Variablen, Lernumweltvariablen und Kindmerkmalen gleichzeitig zu untersuchen.

5.2 Clusteranalytische Ergebnisse

In Kapitel 1.2 wurde ausgeführt, daß mit Hilfe einer Clusteranalyse[33] die Frage beantwortet werden soll, ob die Gesamtstichprobe Untergruppen von Pbn enthält, die sich in der Perzeption der hier erfaßten Dimensionen zur familialen Sozialisationsumwelt ähnlich sind. Diese Frage hat für die Erforschung von Familienumwelten insofern Bedeutung, als sich in der aktuellen Forschungsliteratur die Tendenz durchsetzt, die Funktion von bestimmten Erziehungsstilvariablen für die Entwicklung von Kindverhalten nicht isoliert, sondern im Kontext anderer Sozialisationsbedingungen zu untersuchen. Die Aufdeckung spezifischer Muster von familialen Sozialisationsumwelten ("Familientypen" i. S. v. LUKESCH, 1975 c, bzw. "Sozialisationstypen" i. S. v. BORCHERT u. MASENDORF, 1975) könnte somit zur differentiellen Wirkungsanalyse des Sozialisationsmilieus auf kindliche Erlebnis- und Verhaltensweisen beitragen.

5.2.1 Vorbemerkungen

In der Folge zunehmender Kritik an den Eigenschaften und der Verwendung der Faktorenanalyse als Methode zur Datenreduktion (vgl. MERZ, 1971; LUKESCH u. KLEITER, 1974; für den Bereich der Erziehungsstilforschung: LUKESCH, 1975 d) sind Versuche unternommen worden, neue und unterschiedliche Verfahren zur Typenbildung[34] zu entwickeln (z. B. KRAUTH u. LIENERT, 1973; BÜTTNER, 1975; ROLLET u. BARTRAM, 1976; v. EYE, 1976). Grundlage sämtlicher Methoden taxonometrischer Typenbildung sind Datenmengen, bei denen die Zusammengehörigkeit von Datenträgern numerisch erfaßbar ist. Die Zuordnung einzelner Elemente zu einem Typus bzw. einem Cluster wird nach mathematisch-statistischen Kriterien entschieden. Ein Cluster wird dann gebildet, wenn (ausgehend von einer Distanz- oder Ähnlichkeitsmatrix) aus einem Datenpool diejenigen Elemente selegiert werden, die nach den vorgegebenen Kriterien als zuge-

hörig gelten können. Das Ziel aller Klassifikationsverfahren ist es, die Gesamtheit der Beobachtungen in Teilgesamtheiten mit jeweils charakteristischen Merkmalskombinationen aufzugliedern, die in sich möglichst homogen sind, die dagegen untereinander möglichst deutliche Unterschiede aufweisen.

5.2.2 Beschreibung des Verfahrens

Im folgenden wird ein Verfahren beschrieben, das v. EYE (1976, 1977, 1979; v. EYE u. SCHNEEWIND, 1976) entwickelt und für die vorliegende Untersuchung zur Verfügung gestellt hat: die Mehrdimensionale Automatische Cluster-Suche (MACS). Ausgangspunkt für die Berechnungen ist ein Datensatz, der aus n Elementen besteht, an denen d Meßwerte erhoben worden sind. Für diesen Datenpool werden zunächst die Reliabilitäten, die Mittelwerte und die Streuungen auf den d Meßwertdimensionen bestimmt, dann, daran anschließend, der Standardmeßfehler der Mittelwerte. Dieser Standardmaßfehler ist das Kriterium für die Zugehörigkeit zu einem Cluster; durch ihn werden die Clustergrenzen definiert, indem für jeden einzelnen Mittelwert der d Meßwertdimensionen das Vertrauensintervall berechnet wird (vgl. LIENERT, 1967, S. 453). Die so erhaltenen Werte dienen als Kanten von d-dimensionalen Quadern, die als Cluster in den Datenraum gelegt werden. Ein Meßwertprofil wird dann "als zu einem vorgegebenen ähnlich qualifiziert, wenn seine Koordinaten innerhalb der Grenzen liegen, die man anhand des Standardmeßfehlers des Mittelwerts der betroffenen Dimension ziehen kann" (v. EYE u. SCHNEEWIND, 1976, S. 3).
Anschließend erfolgt das Aufsuchen eines Elements, mit dem ein Cluster aufgemacht wird. Bestehen Hypothesen über die Struktur des Datensatzes, so können entsprechende Elemente vorgegeben werden, andernfalls wird ein beliebiges Element als Repräsentant des ersten Clusters eingesetzt. Zu diesem Cluster-Kern werden anschließend weitere Elemente anhand der o. g. Ähnlichkeitsdefinition zugeordnet; d. h. ein Datenträger gehört nur

dann zu dem betreffenden Clusterprofil, wenn er auf allen Dimensionen nicht weiter abweicht als durch die Konfidenzintervalle erlaubt wird. Andererseits liegt ein Element bereits dann außerhalb eines Clusters, wenn es nur auf einer Dimension das Vertrauensintervall verläßt.
Nachdem für sämtliche Elemente des Datenpools geprüft wurde, ob sie dem ersten Cluster zugehören, wird für die noch nicht zugeordneten Elemente ein zweiter Cluster aufgemacht, und die Ähnlichkeit nach der beschriebenen Prozedur bestimmt. Der Klassifikationsvorgang wird dann eingestellt, wenn die Anzahl der vorgegebenen Cluster erreicht ist oder alle Elemente einer Gruppe zugeordnet sind.
Um festzustellen, ob die entstandenen Gruppierungen stabil bleiben, wird die hier geschilderte Rechenprozedur mit variierenden Quadergrößen (d. h. durch kontinuierliche Verlängerung der Kanten der Cluster-Quader) wiederholt. In der Praxis hat sich gezeigt, daß zur Stabilisierung der Cluster-Quader in der Regel 3-4 Programmläufe erforderlich sind.
Zusammenfassend kann die Clusterstrategie MACS nach v. EYE (1977, S. 204-205) als ein iteratives und exhaustives Verfahren beschrieben werden, das zu disjunkten Gruppierungen führt. Die Cluster sind nur dann nicht exhaustiv, wenn im Rahmen einer hypothesengeleiteten Untersuchung die vorgegebene Gruppenzahl vor der vollständigen Ausschöpfung der Datenträger erreicht ist. Die errechneten Cluster sind im Testraum geometrisch als gleich große, d-dimensionale Quader darstellbar.

5.2.3 Ergebnis der Cluster-Suche

Für die im folgenden beschriebene Clustersuche wurde als Datensatz verwendet:

A. Vier Erziehungsstildimensionen (Faktorwerte):

1. Elterliche Strenge ┐ Erziehungsverhalten
2. Elterliche Unterstützung ┘
3. Pflichten und Gehorsam ┐ Erziehungsziele
4. Leistungsehrgeiz und Erfolgsstreben ┘

B. Zwei Dimensionen des häuslichen Anregungsmilieus (Faktorwerte):

5. Anregung durch soziale Kontakte
6. Anregung durch räumlich-materielle Bedingungen

} Ökopsychologische Komponenten

Inhaltliche Fassung und methodisches Vorgehen beim Auffinden dieser Dimensionen sind im Abschnitt 5.1.2 der vorliegenden Arbeit ausführlich beschrieben worden.

Anhand dieser Daten wurde versucht, mit MACS Personencluster zu identifizieren, die sich durch spezifische Konstellationen ihrer Perzeption familialer Sozialisationsbedingungen unterscheiden.

Um feststellen zu können, ob die entstandenen Gruppierungen konstant bleiben, wurden insgesamt vier Programmläufe mit variierenden Quadergrößen gerechnet. Es wurde festgelegt, daß ein Cluster-Quader dann als stabil gelten sollte, wenn er in mindestens drei aufeinander folgenden Analysen ausgewiesen wird. Als Abbruchkriterium für die nicht interpretierbaren Personencluster wurde festgelegt, daß alle Cluster, die weniger als 5% der Gesamtstichprobe (d. h. 6 Pbn) enthalten, unberücksichtigt bleiben (zu den weiteren pragmatischen Entscheidungen siehe v. EYE u. SCHNEEWIND, 1976, S. 8).

Obwohl Hypothesen über die Datenstruktur eine Vorgabe von Gruppierungen (die ursprüngliche Idee bei der Planung der Untersuchung, siehe Kap. 1.2) möglich gemacht hätten, wurde wegen des geringen Stichprobenumfangs in Relation zu der Anzahl der Dimensionen und wegen der möglichen Nichterfassung "unerwarteter" Strukturen, das Verfahren der exhaustiven Clustersuche gewählt.

Auf der Basis dieser Festlegung ergaben sich insgesamt 5 Personencluster unterschiedlicher Größe, die zusammen 57 von 114 (=50%) Pbn erfassen. In der folgenden Tabelle sind für die Gesamtstichprobe die Mittelwerte und Streubreiten, sowie für

die 5 Personencluster die Mittelpunktkoordinaten auf den Umweltdimensionen zusammengestellt. Mit Hilfe dieser Cluster-Koordinaten und des Streubreite-Kriteriums kann anschließend eine vergleichende Interpretation der aufgedeckten Cluster vorgenommen werden.

Tabelle 5.2.3-1: Mittelwerte ($\bar{X}$) und Streubreiten (s) der Gesamtstichprobe sowie Mittelpunktkoordinaten der fünf Personencluster

	Gesamtstichprobe		Cluster				
			I	II	III	IV	V
	$\bar{X}$	s	N=12	N=16	N=6	N=8	N=15
1. Elterliche Unterstützung	219	95	132	214	408	146	310
2. Elterliche Strenge	159	96	001	388	155	057	177
3. Pflichten u. Gehorsam	186	97	066	250	146	180	288
4. Leistungsehrgeiz u. Erfolgsstreben	170	78	005	158	300	084	162
5. Anregung durch soziale Kontakte	199	78	323	169	314	000	106
6. Anregung durch räuml.-materielle Bedingungen	192	84	174	210	347	158	003

5.2.4 Interpretation der Ergebnisse

Entsprechend dem Vorschlag von v. EYE u. SCHNEEWIND (1976, S. 17) wird die Abgehobenheit eines jeden einzelnen Clusters gegenüber den anderen Clustern anhand des Streubreitenkriteriums analysiert. Außerdem kann die Stellung des betreffenden Clusters zum Mittelwertprofil der Gesamtstichprobe ebenfalls über das Streubreitenkriterium festgestellt werden. Markante Charakteristika, d. h. Merkmalskoordinaten, die sich im Vergleich mit anderen Clustern besonders häufig unterscheiden, können nach diesem Beschreibungsverfahren herausgearbeitet

werden.

In den folgenden tabellarischen Übersichten sind jene Merkmalskoordinaten der kindperzipierten Sozialisationsumwelt notiert, bei denen sich im paarweisen Clustervergleich Unterschiede ergeben haben. Das Plus- bzw. Minuszeichen hinter der jeweiligen Dimension zeigt an, ob sich im Inter-Cluster-Vergleich ein jeweils höherer bzw. niedrigerer Ausprägungsgrad ergibt.

Cluster I

Tabelle 5.2.4-1: Vergleich des Clusters I mit dem Mittelwertprofil und den übrigen Clustern

Vergleich zu	Abweichende Dimensionen
Mittelwertprofil	2. (-): Elterliche Strenge 3. (-): Pflichten und Gehorsam 4. (-): Leistungsehrgeiz u. Erfolgsstreben 5. (+): Anregung durch soziale Kontakte
Cluster II	2. (-): Elterliche Strenge 3. (-): Pflichten und Gehorsam 4. (-): Leistungsehrgeiz u. Erfolgsstreben 5. (+): Anregung durch soziale Kontakte
Cluster III	1. (-): Elterliche Unterstützung 2. (-): Elterliche Strenge 4. (-): Leistungsehrgeiz u. Erfolgsstreben 6. (-): Anregung durch räuml.-materielle Bedingungen
Cluster IV	3. (-): Pflichten und Gehorsam 4. (-): Leistungsehrgeiz u. Erfolgsstreben 5. (+): Anregung durch soziale Kontakte
Cluster V	1. (-): Elterliche Unterstützung 2. (-): Elterliche Strenge 3. (-): Pflichten und Gehorsam 4. (-): Leistungsehrgeiz u. Erfolgsstreben 5. (+): Anregung durch soziale Kontakte 6. (+): Anregung durch räuml.-materielle Bedingungen

Cluster I scheint im wesentlichen durch die Dimensionen 2. (-), 3. (-), 4. (-) und 5. (+) von den übrigen Clustern und dem Mittelwertprofil abgehoben. Diese Struktur kennzeichnet

- aus der Sicht der Kinder - eine familiale Umwelt,
- in der die Kinder ein geringes Ausmaß an elterlicher Strenge erfahren,
- in der die Eltern kaum Wert legen auf das gehorsame Erfüllen äußerer Normen,
- in der die Eltern ihre Kinder nicht zu Leistungsehrgeiz und Erfolgsstreben erziehen,
- in der die Kinder gleichzeitig vielfältige Anregungen durch soziale Kontakte erhalten.

Cluster II

Tabelle 5.2.4-2: Vergleich des Clusters II mit dem Mittelwertprofil und den übrigen Clustern

Vergleich zu	Abweichende Dimensionen
Mittelwertprofil	2. (+): Elterliche Strenge
Cluster I	2. (+): Elterliche Strenge 3. (+): Pflichten und Gehorsam 4. (+): Leistungsehrgeiz u. Erfolgsstreben 5. (-): Anregung durch soziale Kontakte
Cluster III	1. (-): Elterliche Unterstützung 2. (+): Elterliche Strenge 3. (+): Pflichten und Gehorsam 4. (-): Leistungsehrgeiz u. Erfolgsstreben 5. (-): Anregung durch soziale Kontakte 6. (-): Anregung durch räuml.-materielle Bedingungen
Cluster IV	2. (+): Elterliche Strenge 5. (+): Anregung durch soziale Kontakte
Cluster V	1. (-): Elterliche Unterstützung 2. (+): Elterliche Strenge 6. (+): Anregung durch räuml.-materielle Bedingungen

Cluster II ist besonders gekennzeichnet durch die starke Ausprägung der Dimension 2. (+). Daneben fallen im Vergleich zu einigen anderen Clustern die Werte 1. (-) und 3. (+) auf. Durch diese Merkmale ist ein Erzieherverhalten charakterisiert, das von den so erzogenen Kindern als

- sehr streng und wenig unterstützend perzipiert wird;
- gleichzeitig betonen die Eltern das gehorsame Erfüllen von außen auferlegter Pflichten.

Cluster III

Tabelle 5.2.4-3: Vergleich des Clusters III mit dem Mittelwertprofil und den übrigen Clustern

Vergleich zu	Abweichende Dimensionen
Mittelwertprofil	1. (+): Elterliche Unterstützung 4. (+): Leistungsehrgeiz u. Erfolgsstreben 5. (+): Anregung durch soziale Kontakte 6. (+): Anregung durch räuml.-materielle Bedingungen
Cluster I	1. (+): Elterliche Unterstützung 2. (+): Elterliche Strenge 4. (+): Leistungsehrgeiz u. Erfolgsstreben 6. (+): Anregung durch räuml.-materielle Bedingungen
Cluster II	1. (+): Elterliche Unterstützung 2. (-): Elterliche Strenge 3. (-): Pflichten und Gehorsam 4. (+): Leistungsehrgeiz u. Erfolgsstreben 5. (+): Anregung durch soziale Kontakte 6. (+): Anregung durch räuml.-materielle Bedingungen
Cluster IV	1. (+): Elterliche Unterstützung 2. (+): Elterliche Strenge 4. (+): Leistungsehrgeiz u. Erfolgsstreben 5. (+): Anregung durch soziale Kontakte 6. (+): Anregung durch räuml.-materielle Bedingungen
Cluster V	1. (+): Elterliche Unterstützung 3. (-): Pflichten und Gehorsam 4. (+): Leistungsehrgeiz u. Erfolgsstreben 5. (+): Anregung durch soziale Kontakte 6. (+): Anregung durch räuml.-materielle Bedingungen

Die am markantesten hervortretenden Merkmale des Clusters III sind 1. (+), 4. (+), 5. (+) und 6. (+). Die damit korrespondierende häusliche Umwelt ist durch folgende Struktur zu charakterisieren:

- hohes Ausmaß an elterlicher Unterstützung für das Kind,
- die Eltern sind bemüht, ihre Kinder zu Leistungsehrgeiz und Erfolgsstreben zu erziehen,
- gleichzeitig erfahren die Kinder vielfältige Anregungen durch soziale Kontakte und die räumlich-materielle Ausstattung ihrer häuslichen Umgebung.

Cluster IV

Tabelle 5.2.4-4: Vergleich des Clusters IV mit dem Mittelwertprofil und den übrigen Clustern

Vergleich zu	Abweichende Dimensionen
Mittelwertprofil	2. (-): Elterliche Strenge 4. (-): Leistungsehrgeiz u. Erfolgsstreben 5. (-): Anregung durch soziale Kontakte
Cluster I	3. (+): Pflichten und Gehorsam 4. (+): Leistungsehrgeiz u. Erfolgsstreben 5. (-): Anregung durch soziale Kontakte
Cluster II	2. (-): Elterliche Strenge 5. (-): Anregung durch soziale Kontakte
Cluster III	1. (-): Elterliche Unterstützung 2. (-): Elterliche Strenge 4. (-): Leistungsehrgeiz u. Erfolgsstreben 5. (-): Anregung durch soziale Kontakte 6. (-): Anregung durch räuml.-materielle Bedingungen
Cluster V	1. (-): Elterliche Unterstützung 2. (-): Elterliche Strenge 3. (-): Pflichten und Gehorsam 4. (-): Leistungsehrgeiz u. Erfolgsstreben 5. (-): Anregung durch soziale Kontakte 6. (+): Anregung durch räuml.-materielle Bedingungen

Für Cluster IV sind die beiden Merkmale 2. (-) und 5. (-) besonders charakteristisch. Weiterhin fällt im Vergleich zu

einigen anderen Clustern der Wert 4. (-) auf. Damit ist eine familiale Lernumwelt gekennzeichnet, in der

- ein strenges elterliches Erzieherverhalten nur selten vorkommt,
- keine Anregungen durch soziale Kontakte perzipiert werden,
- und Leistungsehrgeiz und Erfolgsstreben eine eher untergeordnete Rolle spielen.

Bemerkenswert ist der Unterschied zu Cluster I, bei dem geringe elterliche Strenge im Kontext vielfältiger sozialer Kontakte steht.

Cluster V

Tabelle 5.2.4-5: Vergleich des Clusters V mit dem Mittelwertprofil und den übrigen Clustern

Vergleich zu	Abweichende Dimensionen
Mittelwertprofil	3. (+): Pflichten und Gehorsam 5. (-): Anregung durch soziale Kontakte 6. (-): Anregung durch räuml.-materielle Bedingungen
Cluster I	1. (+): Elterliche Unterstützung 2. (+): Elterliche Strenge 3. (+): Pflichten und Gehorsam 4. (+): Leistungsehrgeiz u. Erfolgsstreben 5. (-): Anregung durch soziale Kontakte 6. (-): Anregung durch räuml.-materielle Bedingungen
Cluster II	1. (+): Elterliche Unterstützung 2. (-): Elterliche Strenge 6. (-): Anregung durch räuml.-materielle Bedingungen
Cluster III	1. (-): Elterliche Unterstützung 3. (+): Pflichten und Gehorsam 4. (-): Leistungsehrgeiz u. Erfolgsstreben 5. (-): Anregung durch soziale Kontakte 6. (-): Anregung durch räuml.-materielle Bedingungen
Cluster IV	1. (+): Elterliche Unterstützung 2. (+): Elterliche Strenge 3. (+): Pflichten und Gehorsam 4. (+): Leistungsehrgeiz u. Erfolgsstreben 5. (+): Anregung durch soziale Kontakte 6. (-): Anregung durch räuml.-materielle Bedingungen

Cluster V ist besonders durch die markante Merkmalsabweichung 6. (-) gekennzeichnet, in Verbindung mit 3. (+) und 5. (-). Diese Struktur charakterisiert eine Familienumwelt

- mit geringem Anregungsgehalt, besonders im Bereich der räumlich-materiellen Ausstattung,
- bei gleichzeitigem Bemühen der Eltern, ihre Kinder zum gehorsamen Erfüllen auferlegter Pflichten zu erziehen.

Vergleicht man die Umschreibungsversuche der einzelnen Personencluster miteinander, so zeigen sich z. T. deutliche und psychologisch plausibel erscheinende Unterschiede im Hinblick auf die Perzeption familialer Sozialisationsumwelten:

Cluster I: Liberales Erziehungsklima, kaum Orientierung an ehrgeizigen Leistungszielen.

Cluster II: Strenge Eltern, wenig Unterstützung für das Kind, emotional eher "kaltes" Erziehungsklima.

Cluster III: Eine sozial und materiell anregungsreiche, emotional eher "warme" Familienumwelt, in der auf kindliches Leistungsstreben Wert gelegt wird.

Cluster IV: Eher geringes erzieherisches Engagement ("laissez-faire"), evtl. Gleichgültigkeit bzw. Interessenlosigkeit an Erziehungsaufgaben.

Cluster V: Eine anregungsarme (deprivierende) Erziehungsumwelt, in der die Eltern besonderen Wert legen auf das Erfüllen von außen gesetzter Normen.

5.2.5 Wirkungsanalysen

Im folgenden Abschnitt wird die Frage untersucht, ob sich clusterspezifische Affinitäten zu jenen Kindvariablen auffinden lassen, die innerhalb der vorliegenden Untersuchung erfaßt wurden. Zu diesem Inter-Cluster-Vergleich werden die folgenden Daten verwendet:

- Intelligenztestergebnis (PSB-Gesamtwert)
- Schulleistungstestergebnis (KS-Gesamtwert)
- Schulnoten (Deutsch, Mathematik, Sachunterricht)
- Leistungsmotiv-Kennwerte (HE1; FM1; FM2)

- Kinder-Angst-Test (KAT)
- Selbstbild-Diskrepanzen (SK1; SK2)
- Impulsivität - Reflexivität (MFFT/Zeit; MFFT/Richtig-Antworten).

Die Cluster-Mittelwerte dieser Merkmalsbereiche sind in Tabelle 5.2.5-1 zu finden. Sämtliche Zahlen, mit Ausnahme des PSB-IQ, sind transformierte T-Werte.

Tabelle 5.2.5-1: Inter-Cluster-Vergleich bezüglich der Mittelwerte der erfaßten Kindmerkmale

Cluster	PSB	KS	D	M	SU	HE1	FM1	FM2	KAT	SK1	SK2	MFFT Zeit	MFFT RA
I	111	54	54	53	53	43	49	52	47	49	51	47	48
II	096	47	46	47	47	47	53	50	58	52	51	47	44
III	108	60	57	57	58	52	43	59	46	48	53	53	54
IV	103	53	51	54	53	43	46	52	47	50	49	51	49
V	096	48	47	47	47	45	48	53	55	51	50	49	50

Außerdem interessiert die Frage, in welchem Zusammenhang die einzelnen Umwelttypen zu jenen Variablen stehen, mit denen versucht wurde, einen Aspekt des sozialstrukturellen Hintergrundes innerfamiliärer Sozialisationsprozesse zu erfassen. In der Tabelle 5.2.5-2 sind die Cluster Mittelwerte des Berufsprestiges der Eltern (BPE; T-Wertsumme aus Vater- und Mutterberuf) eingetragen.

Tabelle 5.2.5-2: Inter-Cluster-Vergleich bezüglich der Mittelwerte des elterlichen Berufsprestiges

Cluster:	I	II	III	IV	V
BPE:	81	79	105	57	59

Zu Cluster III

Tabelle 5.2.5-1 zeigt, daß eine Familienumwelt, in der auf kindliches Leistungsstreben Wert gelegt wird und die gleichzeitig als sozial bzw. materiell anregungsreich sowie emoti-

onal eher "warm" zu bezeichnen ist, im Vergleich zu den anderen hier gefundenen Sozialisationsumwelten folgende Effekte auf Seiten der so Erzogenen bewirkt:

- die höchsten Schulleistungsergebnisse (Test und Noten) aller Subgruppen.

Im Vergleich zu den Clustern II und V, sowie durch Transformation der T-Werte in Schulnoten (SN; siehe LIENERT, 1967, S. 490) wird deutlich, daß die Unterschiede gegenüber den anderen Gruppierungen bis zu 1,3 Notenstufen betragen (kein Schüler der Stichprobe hatte die Zeugnisnote 6 erhalten; die Notenskala ist somit reduziert auf die Rangplätze 1-5):

		KS	D	M	SU
Cluster III	T	60	57	57	58
	SN	2,0	2,3	2,3	2,2
Cluster II	T	47	46	46	47
	SN	3,3	3,4	3,3	3,3
Cluster V	T	48	47	47	47
	SN	3,2	3,3	3,3	3,3

- die höchsten Werte bezüglich der Motivkomponenten HE1 (= Erfolgszuversicht) und FM2 (= Furcht vor den sozialen Konsequenzen von Mißerfolg), während der Durchschnittswert von FM1 (= Mißerfolgsmotiv) der niedrigste ist;
- den niedrigsten Wert im KAT (= allgemeine Ängstlichkeit), sowie bei SK1 (Diskrepanz zwischen Real- und Ideal-Ich);
- die höchsten Werte im MFFT (= Reflexivität).

Tabelle 5.2.5-2 ist zu entnehmen, daß die Eltern der Schüler und Schülerinnen des Clusters III in Berufen mit dem höchsten Sozialprestige tätig sind. Ihr Prestige-Wert unterscheidet sich signifikant ($t=2,85$; $df=118$; $p < 0.01$) von dem BPE-Durchschnitt ($\bar{X}=73,87$; $s=25,96$) der Gesamtstichprobe.

Diese Wirkungsanalyse hat zu psychologisch plausiblen Ergebnissen geführt, die in Einklang stehen mit Theorieansätzen und empirischen Befunden bezüglich der einzelnen hier erfaß-

ten Kindvariablen. So ist z. B. für die Leistungsmotivgenese die Rolle elterlicher Leistungsanforderungen (ROSEN u. D'ANDRADE, 1959; CRANDALL u. a., 1960), die Bedeutung väterlicher und mütterlicher Unterstützung (FINK, 1975), sowie die Relevanz einer leistungsthematisch anregenden häuslichen Umwelt (TRUDEWIND, 1971) nachgewiesen worden. Diese drei Dimensionen sind bei Cluster III nicht elementenhaft nebeneinander, sondern kontextuell wirksam. Ihre Kovariation führt zu hohen Werten bei den Motivkomponenten HE1 und FM2, während der Durchschnittswert von FM1 im Vergleich zu den anderen Clustern am niedrigsten ausfällt. Vorsichtig interpretiert, ist wahrscheinlich die Interaktion von Leistungsanforderungen und Anregungsgehalt mit einem unterstützenden, emotional eher "warmen" Erziehungsklima für diese Motivausprägungen verantwortlich zu machen. In der Arbeit von TRUDEWIND (1971, S. 157-159) bewirkt dagegen die Kovariation von zunehmendem Leistungsdruck mit einer leistungsthematisch anregenden häuslichen Umwelt - ohne daß der zusätzliche Einfluß unterstützenden Elternverhaltens untersucht wurde - eine steigende Mißerfolgsängstlichkeit der Pbn: "Wenn diese leistungsthematischen Transaktionen in einem Milieu erfolgen, in dem Eltern hohe Gütenormen setzen und einen starken Leistungsdruck ausüben, so besteht die Gefahr, daß das Kind den zahlreichen Umweltherausforderungen mit eher mißerfolgsängstlichen Erwartungen begegnet, woraus auf die Dauer eine hoch generalisierte Furcht vor Mißerfolg resultiert" (TRUDEWIND, 1976, S. 218). Im Gegensatz dazu perzipieren die Pbn des Clusters III gleichzeitig zu Leistungsanforderungen und anregungsreichem Milieu ihre Eltern als hilfreich und unterstützend. Die damit korrespondierenden Motivkomponenten sind "Hoffnung auf Erfolg" und "Furcht vor den sozialen Konsequenzen von Mißerfolg".
Das relativ zu den übrigen Clustern hohe Berufsprestige der Eltern, verbunden mit den beschriebenen Dimensionen familia-

ler Sozialisation und deren Affinität zu hohen Schulleistungs- und Leistungsmotiv-Kennwerten, zu geringer allgemeiner Ängstlichkeit, geringen Diskrepanzen zwischen Selbstbild und Wunschbild, sowie zu reflexivem Verhalten, zeigt, daß es mit Hilfe von MACS gelungen ist, innerhalb der Gesamtstichprobe eine Untergruppierung von Schülerinnen und Schülern zu identifizieren, die in einem "typischen" Mittelschicht-Milieu aufzuwachsen scheinen.

Zu Cluster I und IV

Probanden, die den Clustern I und IV angehören, nehmen bei ihren Eltern ein wenig strenges und kaum auf Leistungs- und Erfolgsstreben abzielendes Erzieherverhalten wahr. Bei Cluster I sind diese Umweltperzeptionen kontextuell verknüpft mit minimalen Forderungen nach gehorsamer Pflichterfüllung und vielfältigen Anregungen durch soziale Kontakte; im Gegensatz dazu werden bei Cluster IV Anregungen durch soziale Beziehungen in der familialen Umwelt nicht perzipiert. Eine Gegenüberstellung der Dimensionsmittelwerte aus Tabelle 5.2.3-1 macht die Gemeinsamkeiten und Unterschiede deutlich:

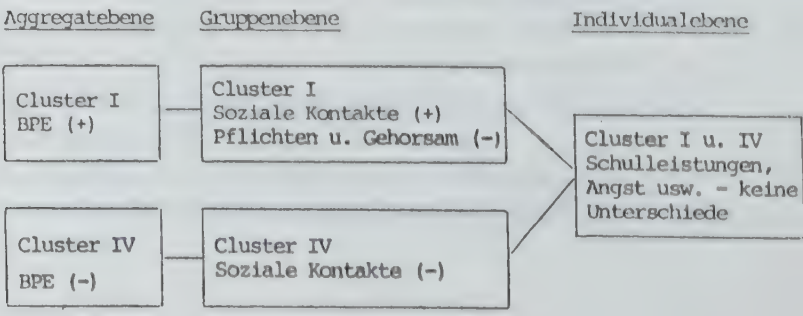
	Cluster I N=12	Cluster IV N=8
1. Elterliche Unterstützung	132	146
2. Elterliche Strenge	001	057
3. Pflichten und Gehorsam	066	180
4. Leistungsehrgeiz u. Erfolgsstreben	005	084
5. Soziale Kontakte	323	000
6. Räuml.-materielle Bedingungen	174	158

Die Dimensionen, welche die Unterschiede zwischen den beiden Clustern ausmachen (bezüglich der Anregungen durch soziale Kontakte handelt es sich um die extremen Diskrepanzen zwischen zwei Gruppierungen dieser Stichprobe), werden im Kontext der

übrigen Merkmale nicht in dem Umfang wirksam, daß sie zu Differenzen bei den erfaßten Kindmerkmalen führen. Mit Ausnahme des PSB-IQ sind sämtliche Meßwerte (fast) identisch. Damit können korrelationsanalytische Ergebnisse des Kap. 5.1. bestätigt werden, nach denen die Dimensionen "Soziale Kontakte" und "Pflichten und Gehorsam" zur Varianzaufklärung der verschiedenen Individualdaten einen nur geringfügigen Beitrag leisten[35].

Bezüglich des elterlichen Berufsprestiges unterscheiden sich beide Cluster signifikant (heterogene Varianz; $t=2.62$, $df=9$, $p<0.05$). Das eher liberale Erziehungsklima, in dem die Orientierung an ehrgeizigen Leistungszielen zu fehlen scheint (Cluster I), ist in Familien mit einem höheren Berufsprestige anzutreffen. Eltern, die ein nur geringes erzieherisches Engagement zeigen und ihren Erziehungsaufgaben evtl. gleichgültig gegenüberstehen (Cluster IV), gehören einer niedrigen Prestige-Gruppe an. Während sich diese Zusammenhänge mit Ergebnissen anderer Arbeiten zur Bedingungsanalyse familialer Sozialisationsprozesse in Einklang bringen lassen (siehe u.a. OEVERMANN, 1969; MOLLENHAUER, 1969; LUDTKE, 1971), können durch die signifikant unterschiedlichen Positionen der Eltern auf der Prestige-Skala keine differentiellen Effekte auf der Ebene der Kindvariablen nachgewiesen werden.

Durch das clusteranalytische Verfahren ist hier ein Einblick in den Wirkungsmodus der Beziehungen zwischen Daten verschiedener Ebenen des Sozialisationsprozesses gewonnen worden, den andere Analysemethoden kaum vermitteln können:



Signifikante Unterschiede in den strukturellen Bedingungen der Familiensozialisation lassen sich zwei durch die Clusteranalyse getrennten Perzeptionsmustern häuslicher Umweltbedingungen zuordnen. Trotz dieser Differenzen sind bei Cluster I und IV die Kennwerte für Leistungsmotivation, Schulleistung, allgemeine Angst usw. nicht unterschiedlich. Dieses Ergebnis kann darauf zurückgeführt werden, daß der Prädiktorwert der beiden clustertrennenden Dimensionen "Anregung durch soziale Kontakte" und "Pflichten und Gehorsam" im Kontext der übrigen Merkmale (in denen sich beide Gruppierungen kaum unterscheiden) nicht wirksam genug ist, um Unterschiede zwischen den beim Kind erfaßten Kompetenzvariablen bewirken zu können.

Zu Cluster II

Im Vergleich zur Gesamtstichprobe und zu den übrigen Clustern perzipieren die Pbn des Clusters II in ihrer Sozialisationsumwelt ein hohes Ausmaß an elterlicher Strenge und wenig Unterstützung, sowie das Bestreben der Eltern, ihre Kinder zu gehorsamer Pflichterfüllung zu erziehen. Die so erzogenen Kinder erzielen im Vergleich mit den anderen Gruppierungen

- die niedrigsten Testergebnisse im Bereich der kognitiven Fertigkeiten (zusammen mit Cluster V); gegenüber dem Cluster III bestehen deutliche Differenzen in den verschiedenen Aspekten der Schulleistung, die bis zu 1,3 Notenstufen betragen (siehe S.207);
- die höchsten FM1-Werte (Mißerfolgsmotiv) im LM-Gitter;
- die höchsten Angst-Skores im KAT;
- die meisten Fehler bei geringer Latenz-Zeit im MFFT (Impulsivität).

Auch für diese Gruppierung hat die Wirkungsanalyse zu Ergebnissen geführt, die mit Beiträgen aus der sozialen Lerntheorie (vgl. SCHNEEWIND, 1975) und empirischen Arbeiten nicht im Widerspruch stehen (siehe u. a. STAPF u. a., 1972; HERR-

MANN u. a., 1973; DARPE u. SCHNEEWIND, 1978; A. STAPF, 1980; SEITZ, 1980). Ein strenges Elternhaus, in dem das Kind wenig Unterstützung erfährt, dagegen jedoch häufig zu Gehorsam und Pflichterfüllung angehalten wird, perzipieren jene Kinder, die im Vergleich zu den übrigen Probanden der Stichprobe sowohl im kognitiven als auch affektiven Merkmalsbereich Defizite bzw. Beeinträchtigungen aufzuweisen haben.

Zu Cluster V

In Cluster V sind jene Schüler und Schülerinnen zusammengefaßt, die eine anregungsarme häusliche Umwelt wahrnehmen, in der die Eltern ihre Kinder zu einem gehorsamen Erfüllen auferlegter Pflichten erziehen (Konformitätsdruck).
Die niedrigen Ergebnisse dieser Kinder im PSB und KS, sowie ihre relativ schlechte Benotung in den Schulfächer, sind identisch mit Cluster II. Da sich von den übrigen Variablen nur noch der niedrige Wert im KAT abhebt, kann Cluster V als Umwelttypus interpretiert werden, der vorwiegend mit den kognitiven Kompetenzmerkmalen im Zusammenhang steht.
Die durch Cluster V und Cluster II gebildeten Umwelttypen unterscheiden sich in den folgenden Aspekten:

a. Bei Cluster II ist das perzipierte Erzieherverhalten der Eltern (hohes Ausmaß an Strenge, geringe Unterstützung) das entscheidende gruppenbildende Charakteristikum; bei Cluster V steht eine eher anregungsarme, deprivierende Erziehungsumwelt (ökopsychologische Bedingungen) im Vordergrund.
b. Während die Eltern der Kinder des Clusters II sich in ihrem Berufsprestige nicht vom Durchschnitt der Gesamtstichprobe ($\bar{X}$=73,78) unterscheiden, ist die Differenz zum Stichprobendurchschnitt bei Cluster V signifikant (heterogene Varianz; $t=2.01$, $df=64$, $p<0.05$).

Aus a. und b. kann geschlossen werden, daß mit Cluster V eine Personengruppe eruiert wurde, die einige wesentliche Merkmale

"typischer" Unterschichtfamilien aufweist: niedriger Berufsstatus der Eltern - fast keine materiellen und nur wenige soziale Anregungen im häuslichen Milieu, Erziehung der Kinder zu gehorsamer Pflichterfüllung - geringe kognitive Kompetenz und erhöhtes Ängstlichkeitsniveau der Kinder.

5.2.6 Kompositionseffekte

Eine Untersuchung der auf S. 14 gestellten Fragen nach "Kompositionseffekten" (EIRMBTER, 1977, S. 22) ist abhängig von der Cluster-Größe, da innerhalb der einzelnen Gruppierung Subgruppen nach der Höhe des elterlichen Berufsprestiges zu bilden sind. Bei der Planung der Arbeit war nicht abzusehen, daß kein Cluster mehr als 16 Pbn umfassen, und damit eine Dichotomisierung (hohes vs. niedriges BPE) bereits sehr kleine Untergruppen ergibt. Aus diesem Grund möchte der Verfasser lediglich an einem Beispiel (Cluster I; N=12) die Frage nach differentiellen Effekten des perzipierten Familienkontextes untersuchen. Es geht hier eher um die Darstellung eines methodischen Prinzips und weniger um eine ausführliche Interpretation der Ergebnisse, die wegen der geringen Pbn-Anzahl mit einem hohen Fehlerrisiko behaftet sind.
Die Pbn des Clusters I nehmen ein eher liberales Erziehungsklima wahr, in dem die Eltern kaum ehrgeizige Leistungsziele für ihre Kinder anstreben. Wird die Gruppierung nach dem Kriterium des elterlichen Berufsprestiges unterteilt, ergeben sich bei den hier erfaßten Kindmerkmalen folgende Mittelwertunterschiede:

	BPE	
	hoch ($\bar{X}$=107)	niedrig ($\bar{X}$=57)
PSB	120	102
KS	58	49
D	57	51
M	58	49
SU	57	48

MFFT Zeit	46	48
MFFT RA	49	46
HE1	45	41
FM1	53	45
FM2	53	51
KAT	46	48
SK1	48	51
SK2	52	49

(Die Differenz zwischen den BPE-Mittelwerten ist bei t=4.22 und df=10 auf dem 1%-Niveau signifikant.)

Die Ergebnisse zeigen, daß sich die Subgruppen-Differenzen vorwiegend auf den kognitiven Merkmalsbereich (mit Ausnahme der kognitiven Stile) beschränken. Lediglich der Unterschied bei FM1 (Mißerfolgsmotiv) ist im motivationalen Bereich bemerkenswert. Im Vergleich zu Kindern mit höherem elterlichen BPE ist die Wahrnehmung eines eher liberalen Erziehungsklimas bei der niedrigen BPE-Gruppe verbunden mit geringeren Werten im Intelligenz und Schulleistungsbereich.

Sollten sich diese Ergebnisse an umfangreichen Pbn-Gruppen replizieren und statistisch absichern lassen, dann könnten die auf subjektiv gleiche Umweltgegebenheiten (Gruppenebene) erfolgten unterschiedlichen Erlebnis- und Verhaltensreaktionen von Individuen (Individualdaten) zurückgeführt werden auf unterschiedliche Positionen der Individuen innerhalb einer auf Aggregatebene gemessenen Merkmalskombination. Wie am Beispiel des Clusters I angedeutet, würden sich durch dieses Vorgehen sozialisationstheoretisch interessante Zusammenhänge untersuchen lassen.

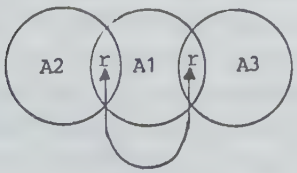
5.2.7 Schlußbemerkungen

Bei der Diskussion der Ergebnisse zu Cluster I und IV wurde bereits angemerkt, daß mit Hilfe der clusteranalytischen Suchstrategie ein Einblick in das Beziehungsgeflecht zwischen den Daten verschiedener Ebenen des Sozialisationsprozesses gewon-

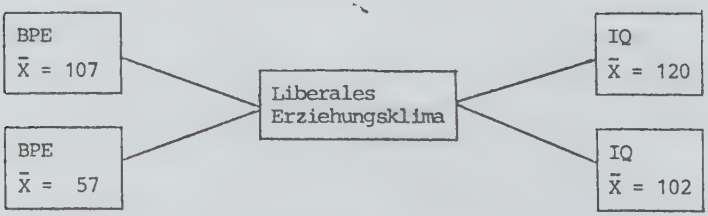
nen werden kann, der durch andere Analysemethoden kaum zu vermitteln ist. Dieser methodenspezifische Aspekt wird abschließend etwas ausführlicher diskutiert, da er m. E. nicht nur die vorliegende Untersuchung, sondern die Sozialisationsforschung allgemein betrifft, in der Forschungsergebnisse am häufigsten in Form von (multiplen) Korrelationskoeffizienten oder anderen Zusammenhangsmaßen präsentiert werden. Diese Maßzahlen beziehen sich immer nur auf Variablen, die maximal zwei Ebenen des (Mehrebenen-) Sozialisationsmodells angehören (siehe Untersuchungsergebnisse in Kap. 5.1 der vorliegenden Arbeit). Am Beispiel eines Dreiebenen-Modells, wie es dieser Untersuchung zugrunde liegt, soll versucht werden, die Konsequenz deutlich zu machen:

Aggregatebene	Gruppenebene	Individualebene
z. B. Soziale Schicht	z. B. Elterliches Erzieherverhalten	z. B. Schulleistung
(A1)	(A2)	(A3)

Werden in Korrelationsstudien Zusammenhänge zwischen jeweils zwei Ebenen des Modells nachgewiesen, so ist damit nicht gleichzeitig auch der Gesamtzusammenhang belegt, da man nicht voraussetzen kann, daß den Korrelationskoeffizienten Meßwerte zugrunde liegen, die von denselben Individuen hervorgerufen wurden. Wenn man bedenkt, daß z. B. die durch soziale Schichtkriterien (Aggregatebene) aufgeklärte Merkmalsvarianz auf der Gruppen- bzw. Individualebene im Durchschnitt unter 10% liegt (GECAS, 1977, S. 19), dann ist kaum anzunehmen, daß die in der folgenden Abbildung mit "r" signierten Schnittmengen durch identische Personen repräsentiert werden:



Dieses Problem stellt sich bei clusteranalytischen Verfahren nicht, da sämtliche Ergebnisse an Pbn gewonnen werden, die wegen ihrer definierten Ähnlichkeit, demselben Cluster angehören.
Ein weiterer Vorteil des Verfahrens gegenüber regressionsanalytischen Techniken besteht darin, daß man von einer merkmalshomogenen Gruppe auf einer Ebene des Mehrebenenmodells ausgehend, differentielle Effekte auf anderen Modellebenen untersuchen kann. Wie im vorausgegangenen Kapitel gezeigt werden konnte, ist anzunehmen, daß die gleiche Perzeption der Erziehungsumwelt bei Kindern, deren Eltern sich im Berufsprestige unterscheiden, eine unterschiedliche Bedeutung für die kognitive Entwicklung hat:



Die Berechnung eines Korrelationskoeffizienten würde in diesem Fall wahrscheinlich zu dem Schluß führen, das Erziehungsklima habe generell einen positiven Effekt auf die Intelligenzentwicklung. Ein differenzierterer Einblick in das Gesamtgefüge der Variablen ließe sich mit regressionsanalytischen Verfahren (z. B. Partialkorrelationen) kaum gewinnen.
Im Hinblick auf die Fragen 9 bis 11 aus Kap. 4.1 ist festzuhalten, daß es mit Hilfe der Clusteranalyse gelungen ist, in der untersuchten Stichprobe Subgruppen von Kindern zu identifizieren, die sich in der Perzeption ihrer familialen Sozialisationsumwelt ähnlich sind. Weiterhin konnten durch diese ähnlichen Perzeptionen Gruppenunterschiede auf der Ebene der In-

dividualmerkmale "erklärt" und psychologisch sinnvoll interpretierbare Beziehungen zu den Variablen des sozialstrukturellen Kontextes gefunden werden. Eine weiterführende Evaluation der Befunde wird in dem anschließenden Kapitel erfolgen.

6. ZUSAMMENFASSUNG UND EVALUATION DER ERGEBNISSE

In diesem Kapitel wird nicht noch einmal im Detail wiederholt, was in den Erörterungen zu den Befunden bei den einzelnen Auswertungsschritten gesagt worden ist. In der Zusammenschau der Ergebnisse soll geprüft werden, ob die Zielsetzung der empirischen Arbeit hinreichend erfüllt werden konnte. Außerdem werden die Hinweise, die sich aus den Befunden für einen erweiterten und ergänzenden Forschungsansatz ergeben haben, zusammengefaßt und kurz skizziert.

Allgemein formuliert bestand die Zielsetzung der vorliegenden Studie darin, die Einsicht in das nomologische Netzwerk der Zusammenhänge zwischen sozialstrukturellen Komponenten, familiären Sozialisationsbedingungen und innerpsychischen Strukturmerkmalen bei Kindern zu erweitern. Als besonderes Anliegen wurden die Fragen nach

- quasi "universellen" Umweltdeterminanten,
- deren Beziehung zu gesamtgesellschaftlichen Kontextbedingungen,
- dem Zusammenspiel der untersuchten Sozialisationskomponenten
- und der praxeologischen Verwertbarkeit der Untersuchungsergebnisse gestellt.

Unter gewissen Einschränkungen - z. B. Nichtrepräsentativität der Stichprobe, geringe Pbn-Anzahl, nicht befriedigende Validität einiger Untersuchungsverfahren, Begrenztheit der verfügbaren Datenauswertungsmethoden - sind folgende Ergebnisse festzuhalten:

Die Erziehungsstil-Dimensionen "Väterliche Strenge", "Mütterliche Strenge", sowie das bei Müttern perzipierte Erziehungsziel "Pflichten und Gehorsam" stehen in konsistent linearem

(negativem) Zusammenhang mit verschiedenen kognitiven und affektiven Kindmerkmalen und scheinen für die untersuchte Pbn-Gruppe "universelle" Determinanten des familialen Sozialisationsmilieus zu sein. Die gleiche Feststellung gilt für einige Variablen der Anregungsdimension, besonders für jene Komponenten, mit denen versucht wurde, die vorwiegend sächlich-materielle Ausstattung der häuslichen Umwelt zu erfassen (Spielzeug, Bücher, Hausaufgabenbedingungen).

Im Rahmen der multivariaten und clusteranalytischen Untersuchungen hat sich gezeigt, daß auch bei kontextuellen Verknüpfungen den hier erfaßten Merkmalen zur Charakterisierung der häuslichen Lernumwelt einige Bedeutung für die Entwicklung verschiedener kindlicher Persönlichkeitsaspekte zugeschrieben werden kann.

Durch die Clusteranalyse ist es gelungen, Sozialisationstypen zu isolieren, deren Beschreibung der familialen Erziehungsumwelt in psychologisch interpretierbaren Beziehungen zu Merkmalsunterschieden auf der Individualebene und auf der Ebene der sozialstrukturellen Bedingungen steht. Als Umweltcharakteristika, die am meisten zur Differenzierung zwischen den einzelnen Personen-Clustern beitragen, erwiesen sich die bereits genannten Dimensionen "Elterliche Strenge", "Pflichten und Gehorsam", sowie "Anregungen durch räumlich-materielle Bedingungen".

Die Variable "Elterliches Berufsprestige", mit der versucht wurde, einen Aspekt des gesellschaftlichen Strukturkontextes zu erfassen, steht sowohl zu dem Variablenkomplex der familialen Sozialisationsbedingungen als auch zu einigen kognitiven und affektiven Kindmerkmalen in konsistenter Beziehung. Die hier untersuchten Umweltkomponenten, von denen angenommen werden kann, daß sie für die Entwicklung verschiedener Merkmalsbereiche Bedeutung haben, sind nach den Befunden dieser Studie

nicht unabhängig von der sozialen Position einer Familie. Diese Feststellung leitet über zu der Frage nach der praktischen Verwertbarkeit der Untersuchungsergebnisse: Lassen sich aus den Befunden Hinweise ableiten für die systematische Gestaltung einer kindgemäßen häuslichen Lernumwelt, die auch von Familien realisiert werden können, die nicht aufgrund ihrer priviligierten Stellung in der sozialen Hierarchie über umfangreiche materielle Ressourcen verfügen?
Der Verfasser ist der Meinung, daß die Korrelation der Umweltvariablen mit dem Berufsprestige auch als ein Hinweis interpretiert werden kann, daß bestimmte Elterngruppen weniger bzw. mehr informiert sind über die Konsequenzen ihres Erzieherverhaltens bzw. über die Schaffung entwicklungsfördernder sächlich-räumlicher Bedingungen. Diese weniger informierten Erzieher sollten durch Elterntrainings angesprochen werden, in denen sie neben Fertigkeiten zum situationsangemessenen Einsatz verhaltensmodifizierender Techniken auch Kenntnisse aus der Sozialisationsforschung (speziell der Sozialökologie) erwerben, um im Rahmen ihrer Möglichkeiten entwicklungsfördernde Anregungsbedingungen schaffen zu können. Wie die Ergebnisse der Untersuchung zeigen, erscheint es sinnvoll, mit Eltern nicht nur den Auf- bzw. Abbau entwicklungsfördernder bzw. -hemmender Erzieherverhaltensweisen einzuüben, sondern sie auch darüber zu informieren, wie man durch ein bestimmtes räumlich-sächliches Arrangement in der Nahumwelt des Kindes seine Sozialisation mitbeeinflussen kann. Daß es sich dabei um Maßnahmen handelt, die nicht unbedingt durch den materiellen Wohlstand einer Familie beeinflußt sein müssen, läßt sich an Beispielen aus dem Interview aufzeigen.
Bei der Frage nach dem Spielzeug der Kinder waren Unterschiede eher im Hinblick auf die Qualität ("anregungsreich"; siehe Frage 10 des Interviewschemas im Anhang II) als in der Quan-

tität der aufgezählten Spielmaterialien festzustellen. Im Zusammenhang mit der Frage nach den äußeren Bedingungen für die Hausaufgaben zeigte sich, daß der größte Teil der Kinder über ein eigenes Zimmer verfügt oder dieses mit einem Geschwister teilt, dort jedoch nicht immer ein Arbeitsplatz eingerichtet ist und das Kind deshalb auch seine Schulsachen an keinem festen Platz aufbewahren kann. An diesen beiden Beispielen wird deutlich, daß durch eine Information über die Wahl des Spielzeugs und durch eine Beratung bei der Gestaltung eines festen Arbeitsplatzes für das Kind, sich sächliche und räumliche Umweltveränderungen initiieren ließen, die Eltern in ihren Möglichkeiten zur praktischen Umsetzung kaum überfordern dürften.

Abschließend sollen noch einige Hinweise auf weiterführende Untersuchungen skizziert werden.

Ein konsistentes Ergebnis der vorliegenden Studie waren die nicht-linearen Beziehungen zwischen einigen Lernumweltdimensionen und Kindmerkmalen. In weiteren Arbeiten ist abzuklären, ob "mittlere" Ausprägungsgrade der Umweltdimensionen für verschiedene Persönlichkeitsmerkmale auf verschiedene Altersstufen der Probanden unterschiedliche Effekte bewirken. Das von anderen Autoren festgestellte mittlere Optimalniveau war bei der hier untersuchten Stichprobe nur für einige Variablenbeziehungen relevant.

Die Aussagekraft der Untersuchungsergebnisse ist dadurch reduziert, daß die Skalen zur Erfassung elterlicher Erziehungseinstellungen nicht verwendet werden konnten. Erst durch das kontextuelle Zusammenwirken von Erziehungsverhalten, -einstellungen und -zielen kann geklärt werden, welche Bedeutung dem Gesamtkomplex "Erziehungsstile" bei der Entwicklung verschiedener kindlicher Kompetenzmerkmale zukommt.

Wegen des geringen Stichprobenumfangs wurde auf eine Unterteilung der Pbn-Gruppe nach Jungen und Mädchen bzw. Stadt-

und Landkindern verzichtet. Über spezifisches Erzieherverhalten von Eltern gegenüber ihren Söhnen und Töchtern sind in der Fachliteratur bereits gesicherte Kenntnisse zu finden. Vordringlicher scheint deshalb die Untersuchung familialer Sozialisationsprozesse unter verschiedenen makroökologischen Bedingungen zu sein.

ANMERKUNGEN

1. Begriffe wie "bedingende" - "bedingte", "antezedente" - "konsequente", "unabhängige" - "abhängige" Variable beschränken sich im Rahmen dieser Arbeit auf korrelative Beziehungen. Über Ursache-Wirkungs-Zusammenhänge ist damit nicht ohne weiteres etwas ausgesagt, da kausalanalytische Forschungsmethoden (z. B. Pfadanalysen) in der Psychologie bisher nur in sehr begrenztem Umfang eingesetzt werden konnten.

2. Bei der Kennzeichnung der Modell-Ebenen hat sich der Verf. terminologisch an H. BERTRAM (1976 a, b; 1977) orientiert. Es wird bereits an dieser Stelle darauf hingewiesen, daß die im empirischen Teil der Arbeit verwendeten Daten der Aggregatebene nur zu einem Teil in aggregierter Form vorliegen. Wir haben uns trotzdem entschlossen, die Begriffe "Aggregatebene" und "Daten der Aggregatebene" (nicht: "Aggregatdaten!") zu verwenden.

3. Ein Kontexteffekt zeigt sich z. B. dann, wenn hohe mütterliche Strenge bei hoher väterlicher Unterstützung einen anderen Einfluß auf die intellektuelle Entwicklung von Kindern ausübt als bei hoher väterlicher Strenge. Dabei ist die Nicht-Additivität oder Interaktion der "unabhängigen" Variablen besonders hervorzuheben: "Nicht-Additivität im statistischen Sprachgebrauch entspricht dem sozialwissenschaftlichen Begriff des Struktur- oder Kontexteffekts" (H. BERTRAM, 1977, S. 475).

4. Hier wird nach einem sog. "Kompositions-Effekt" gefragt bzw. eine sog. "Kompositions-Hypothese" formuliert, weil die Zusammensetzung von Gruppen aus Personen (z. B. Unterschicht-Kinder und Mittelschicht-Kinder) mit den unabhängigen Merkmalen (z. B. identischer "Familientyp") als erklärungsrelevant (z. B. Unterschiede in der verbalen Schulleistung) angenommen wird (HUMMELL/OPP, 1971, S. 69).

5. Die Aussage über die Funktionalität eines Lernvorganges für die Integration eines Individuums in eine Gruppe (Familie, Klasse, Spielgruppe o. ä.) ist die differenzierende Spezifikation, welche den Sozialisationsbegriff von dem allgemeineren Terminus des Lernens abhebt.
Ob Lerninhalte auch Sozialisationsinhalte sind, kann erst durch eine Antwort auf die Frage geklärt werden, welche Lerninhalte vermittelt werden sollen, damit persönlicher und gesellschaftlicher "Bestand" gewährleistet sind.
"Die Lerninhalte werden erst durch die systemspezifische Interpretation und Gewichtung zu Sozialisationsinhalten, die für die Integration des Individuums in das System relevant sind. Während Lernprozesse aufgrund ihrer allgemeinen definitorischen Abgrenzung unabhängig von sozialen Bezugssystemen untersucht werden können, kann Sozialisation (als Teilaspekt von Lernprozessen) nicht davon abgelöst werden" (FREY, 1973, S. 54).

6. Der vermeintliche Widerspruch zu der eingangs beschriebenen Grundstruktur des Modells (unabhängige Variable=Sozialisator; abhängige Variable=Sozialisand) löst sich auf, wenn man Frey's Bemühungen um empirische Verifikation beachtet. Die Überprüfung von Kausalhypothesen, wie sie der Autor aus seinem Modell ableitet, kann nur durch die Festlegung einer Antezedenz-Konsequenz-Beziehung geschehen, in der Sozialisand und Sozialisator - i. S. der Interdependenzannahme - wechselseitig austauschbar sind.

7. Die Doppelpfeile sollen Prozesse wechselseitiger Einflußnahme andeuten, für die bereits empirische Befunde vorliegen. Damit ist nicht ausgeschlossen, daß auch bei den Beziehungen, die durch Pfeile in einer Richtung markiert wurden, diese Prozesse plausibel sind.
Konstitutionelle Merkmale beeinflussen nur indirekt - über die Beziehung zur Umwelt - die Genese des Leistungsmotivs.

8. Um die Arbeit an dieser Stelle nicht durch eine Aneinanderreihung von Zitaten zu überfrachten, wird eine Aussage von GEULEN, die den gleichen Sachverhalt ausdrückt, den Anmerkungen beigefügt:
"Ein zusammenfassendes Urteil über die Sozialisationsforschung als ganze scheint aber nicht möglich. Lediglich können - mit Vorbehalten - einige Hauptmerkmale dessen aufgezählt werden, was man den sozialisationstheoretischen Ansatz nennen könnte. Es sind dies die Annahmen, (1) daß bei der Genese der menschlichen Persönlichkeit bestimmte Umweltbedingungen entscheidend mitwirken, (2) daß diese Bedingungen über das Verhalten, zumal das erzieherisch intendierte, der jeweiligen Bezugspersonen hinausgehen, wenngleich dieses nach wie vor als wesentlichster Faktor anzusehen ist, (3) daß der Prozeß der Persönlichkeitsgenese in psychologischen Kategorien erfaßt und empirisch erforscht werden kann, und (4) daß alle unmittelbar auf das Kind einwirkenden Bedingungen ihrerseits Bestandteile einer Lebenswelt sind, die gesellschaftlichhistorisch ist und auf entsprechende Ursachen zurückgeführt werden kann" (1974, S. 420).

9. "Spezifisch" bedeutet "der Eigenart zukommend" oder "kennzeichnend".
Es ist keineswegs "kennzeichnend" für sämtliche Mitglieder einer Sozialschicht, daß sie z. B. ihre Kinder nach identischen Maximen erziehen. Die Sozialisationsforschung hat bisher ausschließlich statistische Gruppenunterschiede aufzeigen können, die sich nicht auf Unterschiede zwischen einzelnen Individuen verallgemeinern lassen. Dieser Sachverhalt wird durch das Schlagwort "schichtspezifische Sozialisation" nicht verdeutlicht.

10. Die bei uns im Anschluß an die Arbeiten von BELLS u. a. (1951) und HAGGARD (1954) erst recht spät aufgenommene Kritik an konventionellen Intelligenztests (Schlagwort: "Mit-

telschicht-Bias") wurde schon in den frühen Arbeiten zu diesem Themenkomplex formuliert. BRIDGES u. COLER (1917) diskutieren zum Abschluß ihrer Arbeit das ihrer Meinung nach soziologische Problem der Grenzziehung bei der Intelligenzklassifizierung. Dabei handelt es sich um die Festsetzung von Richtwerten, die jemand nicht erreicht, wenn er nicht bestimmten sozial festgelegten Standards der Lebensführung genügt. Da jedoch diese Standards von Gruppe zu Gruppe erheblich variieren, scheint es nur vernüftig, daß die o. g. Grenzwerte (und auch Intelligenznormen), die in der Diagnostik Anwendung finden, ebenfalls variieren. Die Autoren fahren fort: "... and similarly the majority of the children of the unskilled labor group might be classed feebleminded if judged by norms of the professional group" (S. 31).

11. Auf die Ergebnisse der Mütter-Untersuchung wird hier nicht eingegangen (siehe KOHN, 1969, S. 42).

12. Neben der Intelligenz wurden die beiden kognitiven Stile "Begriffsbildung" (mit dem Wygotski-Block-Test) und "Perspektivenwechsel" (mit einem Experiment nach Flavell) erfaßt. Beide Verfahren sind ausführlich beschrieben bei BERTRAM, H. u. BERTRAM, B. (1974).

13. Es wird in dieser Arbeit auf die Darstellung der intuitiven und globalen Typisierungen des Erzieherverhaltens verzichtet, wie sie in der Nachfolge von LEWIN/LIPPITT/WHITE (1939) entworfen wurden und auf die ausführliche Monografie von WEBER (1974) verwiesen.

14. Ein wichtiger Aspekt der Kritik soll nicht unberücksichtigt bleiben. Er trifft die Faktorenanalyse, die im Rahmen dimensionaler Ordnungsbemühungen am häufigsten verwendete Datenauswertungstechnik. LUKESCH (1975 d, S. 79-89) kommt nach einer ausführlichen Erörterung des Problems zu dem Urteil, daß die Faktorenanalyse unter technischen, inhaltlich-interpretativen und pragmatischen Gesichtspunkten in

der Erziehungsstil-Forschung bisher kaum befriedigende Lösungen geliefert hat.

15. Den Stand der Forschung bis zum Jahr 1975 resümiert LUKESCH (1975 a), neuere Ergebnisse haben u. a. vorgelegt: DARPE u. SCHNEEWIND (1978), GROEBEN (1978), LOHMANN (1978), KURY u. BÄUERLE (1979), PREISIG, PERREZ u. PATRY (1979).

16. Eine Ausnahme ist hier die Untersuchung von BOTTENBERG u. FINSTER (1974). Die Tatsache, daß die Korrelation zwischen kindperzipierter Strenge (Marburger Skalen; STAPF u. a., 1972) und Ängstlichkeit (K-A-T; THURNER u. TEWES, 1972) keinen höheren Wert erreichte als die Korrelationen, die zwischen selbstperziepierten Müttereinstellungen (dt. Übersetzung des "Parental Attitude Research Instrument"; SCHAEFER u. BELL, 1958) und Ängstlichkeitswerten auftraten, wird von den Autoren wie folgt kommentiert:
"Dies widerspricht manch anderen empirischen Befunden, in denen Persönlichkeitsmerkmale der Erzogenen sich besser vorhersagen ließen aufgrund erzogenen-internen Erziehungs-Repräsentationen (z. B. Erlebnis der Elter-Kind-Beziehung) als aufgrund erzogener-externer Registrierungen des Erziehergeschehens; ... Angesichts der vorliegenden Befunde können Zweifel an der Gültigkeit der Auffassung laut werden, daß in den erzogenen-internen Repräsentationen des Erziehergeschehens die psychischen Größen angetroffen werden, die jeweils die kindliche Persönlichkeitsentwicklung maßgeblicher beeinflussen als die Faktoren, die sich am "realen" Erziehungsvorgang von den Eltern beobachten und registrieren lassen ..." (S. 95).

17. Der Faktor "Confidence and Parental Support" wird u. a. durch folgende Aussagen konstituiert:
"I am hardly ever told that others are much cleverer than I am - I am often told how much cleverer other boys and girls are".

"My parents do not mind my arguing with them about some things - They are cross with me every time I argue".
Den Faktor "Dominant Parents - Submissive Child" markieren Statements wie:
"Children of 10 or 11 are still too young to have different ideas from those of grownups".
"I like grownups to help me a great deal - I like grownups who want me to do things on my own and give little help".

18. Diese Aussage kann durch folgende Feststellung bestätigt werden:
In einer neueren Literaturübersicht (ENGFER, 1980, S. 139 ff.) über Merkmale der "Family Environment", die für die kognitive Entwicklung von Kindern bedeutsam sind, werden die Ergebnisse aus Arbeiten eines deutschsprachigen Autors (TRUDEWIND, 1975 a, 1975 b, 1975 c) im Zusammenhang mit insgesamt zwölf anglo-amerikanischen Publikationen zitiert (MOORE, 1968; BISHOP u. CHACE, 1971; WACHS u. a., 1971; HENDERSON u. a., 1972; MARJORIBANKS, 1972; YARROW u. a., 1972; WALBERG u. MARJORIBANKS, 1973; CAREW u. a., 1975; ELARDO u. a., 1975; HANSON, 1975; TULKIN u. COWITZ, 1975; WOHLWILL u. HEFT, 1975).

19. Zu einem ähnlichen Ergebnis kommt TRUDEWIND (1971) bezüglich der Variablen "Anregung durch Spielzeuge und Malgeräte" aus der Anregungsdimension seiner Umwelt-Taxonomie. Die kurvilineare Beziehung zwischen dieser Variablen und den Kennwerten des Leistungsmotivs, insbesondere der erfolgszuversichtlichen Komponente, deutet darauf hin, daß von einer übervollen Spielzeugkiste nicht unbedingt hohe leistungsthematische Anregungen ausgehen müssen.

20. Es muß betont werden, daß der Kindperzeption als Methode

gegenüber der Elternbefragung nur im Zusammenhang mit der Fragestellung dieser Arbeit der Vorzug gegeben wird. Der gesamte Komplex der Datenerhebung an Eltern (Interview, Fragebogen, Beobachtungsdaten) ist für die Aufklärung des Sozialisationsgeschehens ebenso wichtig, wie die Kindperzeption. Besonders die vielfältigen elterlichen Kognitionen über die "Wesensart" ihrer Kinder (STOLZ, 1976, S. 188 f.) und deren Einfluß auf das gesamte Erziehungsverhalten sind unter dem Gesichtspunkt der Transaktionalität der Eltern-Kind-Beziehung von größter Bedeutung, gehören jedoch nicht in den Themenbereich dieser Untersuchung.

21. Bei der Durchsicht von Forschungsberichten, in denen mit den Marburger Skalen gearbeitet wurde, fiel auf, daß recht häufig der folgende, ausdrückliche Hinweis der Autoren ignoriert wurde: "Wer sie (die Marburger Skalen - Anm. d. Verf.) etwa verwendet, um retrospektive Aussagen von Erwachsenen zum Erziehungsstil ihrer Eltern zu ermitteln und zugleich eine Minimalkorrelation der Strenge- und Unterstützungsskala erwartet, berücksichtigt nicht das theoretische Konzept, aus dem sie entwickelt wurden. Die Skalen sind ohnedies für Kinder der 'späten Schulkindheit' (9-14 Jahre) konstruiert" (HERRMANN u. a., 1975, S. 179).

In Kap. 3.2.1 wurden bereits einige Arbeiten zitiert, in denen das Erhebungsinstrument retrospektiv verwendet wurde. Zusätzlich ist auf eine Publikation von FILIPP u. BRANDTSTÄDTER (1975) hinzuweisen, die bei 16 bis 18 Jahre alten Jugendlichen Korrelationen zwischen den zwei Komponenten des elterlichen Erziehungsverhaltens und Selbstkonzepten untersuchten. Die ermittelten multiplen Korrelationen liegen zwischen 0.02 und 0.29; sie werden von den Autoren als "niedrig" bzw. "enttäuschend niedrig" (S. 50) interpretiert.
In keiner der gen. Arbeiten wird der Frage nachgegangen,

welche Veränderungen sich bezüglich der Testgütekriterien bei einer retrospektiven Skalenanwendung ergeben.

22. Die Begriffe "Schulleistung" und "Schulerfolg" werden in den Formulierungen des folgenden Textes nicht immer deutlich unterschieden. Deshalb ist anzumerken, daß beide Termini nicht Synonyme sind.
    Unter Schulleistung ist das Ergebnis eines Leistungsprozesses (einer zielgerichteten Aktivität) zu verstehen, das dem Lehrer z. B. in Form einer Klassenarbeit oder eines standardisierten Tests vorliegt.
    Schulerfolg resultiert aus der Bewertung von Schulleistungen, die in zwei Formen vorgenommen werden kann.
    a. Leistungsmessung als "eine kritisch vollzogene Beurteilung einer Leistung nach einem festgelegten Maßstab" (SCHRÖDER, 1974, S. 126).
    b. Bewertung nach dem Ermessen des Lehrers, z. B. durch Noten. Hier sind die Zensuren das Endprodukt eines Urteilsprozesses, in dem der Lehrer die Leistungen der Schüler auf einer Notenskala einstuft, bzw. einschätzt.

23. Zur Datenqualität von Schulnoten sei kurz erwähnt, daß es sich bestenfalls um Schätzwerte auf Ordinalskalen-Niveau handelt: "Ein überschaubares Kollektiv von Leistungen wird nach Güteklassen geordnet, die in einer einfachen, transitiven Besser-Schlechter-Relation zueinander stehen. Eine quantitative Weiterbehandlung, die darüber hinausgeht, ist zweifellos in vielen Fällen Pseudoarithmetik, zu der die Zuordnung von Ziffern verleitet" (TENT, 1969, S. 55). Auch INGENKAMP (1968, S. 412) bemerkt in diesem Zusammenhang: "Der eigentliche diagnostische Prozeß in der Schule vollzieht sich methodisch ungenau und unkontrolliert und führt zu unzuverlässigen Ergebnissen. Diese Ergebnisse werden in eine Skala übertragen, die nicht aufgrund empirisch ermittelter Befunde gewonnen wurde, sondern einen

immer anwendbaren, absoluten Maßstab darstellen will. Dieser Maßstab basiert praktisch auf der rangmäßigen Einstufung der Leistungen in einer Klasse, gibt keine Vergleichsnormen, ist eine Ordinalskala, bei der der Abstand von Zensur zu Zensur nicht gleich ist und die daher mathematische Verrechnungen nicht erlaubt".
Wie bereits erwähnt, wurde versucht, diese gewichtigen Argumente dadurch zu "mildern", daß die Schulnoten nicht als Rohwert-Daten, sondern in transformierter Form in die statistischen Berechnungen eingehen. Die gleiche Prozedur wurde auch von TENT angewendet und wie folgt kommentiert: "Unter den oben erwähnten Voraussetzungen ist es zweifellos gerechtfertigt, Zeugnisnoten gleichartiger Kollektive ... für die Korrelationsrechnungen über Prozenträngе nach T zu transformieren. Auf diese Weise wird eine gewisse Vereinheitlichung erreicht, die es gestattet, einigermaßen vergleichbare Produkt-Moment-Korrelationen mit anderen, normalverteilten Variablen zu bestimmen" (1969, S. 57).

24. Wenn man bedenkt, daß bei dieser Stichprobe HE1 und FM2 zu r=0.65 korrelieren, dann fällt es schwer, für den Wert von NH2, der sich aus der Subtraktion HE1 minus FM2 ergibt, eine inhaltlich sinnvolle Interpretation zu finden.

25. In einschlägigen Lehrbüchern wird darauf hingewiesen, daß die eta-Statistik nicht ohne weiteres als ein Korrelationskoeffizient zu interpretieren ist. HOFSTÄTTER u. WENDT (1974, S. 245) sprechen von einem "ähnlichen Ausdruck", der im Fall nicht-linearer Regression angibt, in welchem Ausmaß die Streuung der Y-Werte durch die X-Werte bestimmt ist. Sie bezeichnen eta^2 als sog. "Korrelationsverhältnis" (r^2=Determinationskoeffizient) und schließen sich damit terminologisch FERGUSON (1959, S. 206) an, der den Begriff "correlation ratio" verwendet, dessen signifikante Abwei-

chung von der Linearität durch den F-Test geprüft wird. Der F-Test muß deshalb verwendet werden, weil zwei Varianzanteile zu vergleichen sind: Im Zähler der Anteil an Kriteriumsvarianz, der durch das eta^2 mehr erklärt wird als durch das r^2, in Nenner der Anteil, der auch durch das eta^2 nicht erklärt werden kann.

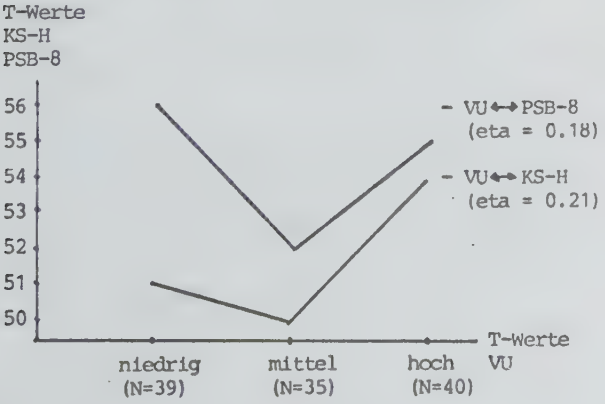
In einer persönlichen Mitteilung aus dem Empirischen Zentrum der Universität Göttingen wurde dem Verf. vorgeschlagen, zur Deutung von Befunden die beiden Statistiken r und eta im Vergleich heranzuziehen.

26. An dieser Stelle möchte der Verfasser darauf hinweisen, daß bei einem Vergleich von zwei eta-Koeffizienten - berechnet an der gleichen Pbn-Anzahl - nicht unbedingt die Höhe des numerischen Wertes für dessen Signifikanz entscheidend zu sein scheint.

Wie erwähnt, beträgt der eta-Koeffizient zwischen VU und dem KS-Subtest "Hilfsmittel" 0.21. Der F-Test (F=1.82 und df=^{2}/111) weist keine signifikanten Differenzen der Mittelwerte im KS bei den drei VU-Gruppen aus.

Die Beziehung zwischen VU und dem Subtest 8 aus dem PSB ist ebenfalls nicht linear und durch eta=0.18 charakterisiert. Dieser Wert ist jedoch bei F=3.67 und df=^{2}/111 auf dem 5%-Niveau signifikant.

In der graphischen Darstellung lassen sich die Unterschiede zwischen den beiden Variablenbeziehungen am besten verdeutlichen:



Während in dem einen Fall (VU ⟷ PSB-8) der Kurvenverlauf fast symmetrisch ist, weicht bei der Beziehung VU ⟷ KS-H die Verteilung der Daten von der Symmetrie wesentlich stärker ab.
Dieser (hier empirisch gefundene) Sachverhalt ist wahrscheinlich ein Kriterium für den Unterschied zwischen r und eta und für die in Statistik-Lehrbüchern zu findende Empfehlung, eta nicht als Korrelationskoeffizienten zu interpretieren, für den gilt, daß bei gleichem N der numerisch größere Wert eher das Signifikanzniveau erreicht.
Eine Bestätigung dieser Annahme konnte der Verf. bisher in keinem Statistik-Lehrbuch finden.

27. Es wurde bereits begründet, warum in dieser Arbeit nicht nach Geschlecht bzw. städtischem/ländlichem Wohngebiet der Pbn unterschieden wird. Der Verfasser ist sich bewußt, dadurch auf "eindeutigere" Zusammenhänge bzw. "höhere" Varianzaufklärung verzichten zu müssen. Die "Computerjagd nach hohen 'aufgeklärten' Varianzanteilen", wie KÖCKEIS-STANGL (1981, S. 342) ironisch bemerkt, ist nicht das Ziel dieser Arbeit, sondern der Versuch, Umweltvariablen mit möglichst "universeller" Beziehung zu verschiedenen Kindmerkmalen zu identifizieren. Dies geschieht in einem ersten Schritt an einer gemischtgeschlechtlichen Stichprobe. Erst daran anschließend ist es m. E. sinnvoll, die Frage nach geschlechtsspezifischen Differenzen zu stellen.

28. Diesen Variablenbereich erfaßt Trudewind in einer separaten Interview-Dimension. In der vorliegenden Arbeit wird versucht, den Einfluß der Leistungserziehung durch das mütterliche und väterliche Erziehungsziel "Leistungsehrgeiz und Erfolgsstreben" in etwa abzuschätzen.

29. Ein anderer Weg, die Datenanalyse fortzusetzen, hätte über den Hinweis, die vorhandenen Abweichungen vom linea-

ren Modell zu tolerieren, zur Berechnung multipler Korrelationen geführt. Dieses methodische Vorgehen hätte durch folgende Argumente begründet werden können:

1. Für multiple Korrelationen auf der Basis linearer Variablenbeziehungen sind die (dem Verf. bekannten) Rechenprogramme weiter entwickelt als für nicht lineare Daten.
2. Im Allgemeinen unterschätzt das multiple R die Enge eines Zusammenhanges zwischen den Prädiktorvariablen und dem Kriterium, wenn bei einzelnen Variablen kurvilineare Beziehungen zum Kriterium bestehen.

Nachdem die Anzahl nichtlinearer Beziehungen in dieser Untersuchung recht hoch ist, wurde beschlossen, eher rechentechnische Unzulänglichkeiten hinzunehmen als grundlegende Modellvoraussetzungen zu ignorieren.

30. Wie bereits eingangs erwähnt wurde, bewältigt die multiple Klassifikationsnanalyse rechentechnisch nur fünf Prädiktoren ("factors") gleichzeitig und fünf "covariates". Da es keine plausible Begründung dafür gab, einen oder mehrere der 6 Dimensionskennwerte als kovariierende Merkmale zu behandeln, wurde so verfahren, daß für jedes Kriterium 6 verschiedene Berechnungen durchgeführt wurden, wobei jeweils eine andere Umweltdimension als "covariate" eingesetzt wurde. Durch dieses Verfahren konnte festgestellt werden, ob sich der Gesamtzusammenhang mit dem Kriterium verändert, wenn die betreffende Dimension als "covariate" in die Berechnung eingeht und ihre Interaktion mit den übrigen Umweltdimensionen nicht berücksichtigt wird.

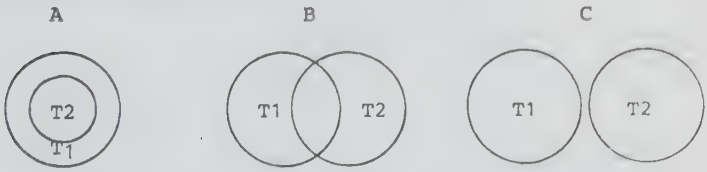
Da keine bedeutsamen Differenzen in der Höhe der verschiedenen multiplen Korrelationskoeffizienten zu finden waren, konnte angenommen werden, daß es für das Gesamtergebnis bedeutungslos ist, welcher der 6 Umweltwerte als

kovariierendes Merkmal in den Rechenvorgang aufgenommen wird (Beispiel: die multiplen Korrelationen mit dem Gesamtergebnis im Kombinierten Schultest variieren zwischen 0.583 und 0.608). In Tabelle 5.1.2-3 ist jener Koeffizient verzeichnet, bei dessen Berechnung die geringste Anzahl von "2-way interactions" zu finden waren.

31. Die Angaben im SPSS-Manual sind zu der Frage, wann eine MCA-Tabelle wegen bestehender Interaktionseffekte nicht mehr interpretiert werden darf, sehr unpräzise. Bei zwei Prädiktoren ist die Antwort klar, da bei nur einer möglichen Interaktion zwischen den beiden Variablen der F-Test als Entscheidungsgrundlage dient. Für mehrere Faktoren sind keine exakten Hinweise angegeben.
Bei den hier analysierten Daten waren nur sehr wenige signifikante Interaktionseffekte zwischen zwei Prädiktoren (2-way interactions) vorhanden, bei den Beziehungen zwischen drei Variablen (3-way interactions) ließen sich keine statistisch bedeutsamen F-Werte feststellen.
Aus diesen Gründen meint der Verf. von einer "gewissen Berechtigung" für die Interpretation der MCA-Tabellen sprechen zu können.

32. In Kap. 3.1.2 wurde erwähnt, daß Schätzskalen zum Berufsprestige in der deutschsprachigen Forschungsliteratur bisher selten verwendet wurden. Deshalb ist es schwierig, die Ergebnisse der vorliegenden Arbeit mit anderen Untersuchungen zu vergleichen.
Studien, in denen der Einfluß des sozialstrukturellen Kontextes über die Variable "Schichtzugehörigkeit" erfaßt wurde, sind in einer größeren Anzahl vorhanden. Sie sind jedoch nicht direkt mit dieser Untersuchung vergleichbar, obwohl der Zusammenhang zwischen sozialer Schicht und Berufsprestige recht hoch sein dürfte.

33. Die Klärung einiger Begriffe ist evtl. für das Verständnis des folgenden Textes nützlich.
Elemente (z. B. Personen) werden systematisch anhand ihrer Merkmale (z. B. Alter, Beruf, IQ o. ä.) geordnet. Die Untermenge aller Elemente, die aufgrund ihrer Ähnlichkeit über alle Merkmale als zugehörig betrachtet werden, wird Typus oder Typ genannt. Eine Typologie ist die Gesamtheit aller Typen, denen die Elemente zugeordnet werden. Typenbildung oder Typologisierung ist der Prozeß der Entwicklung einer Typologie. Taxonomie ist die Lehre von den Methoden der Typenbildung; soweit diese Methoden numerische Methoden umfassen, spricht man auch von Taxonometrie oder Taxometrie.
Zwei Typen können sich im Hinblick auf die ihnen zugehörigen Elemente gegenseitig umfassen (A), sich überlappen (B) oder disjunkte Mengen bilden (C):



34. "Im Gegensatz zur Q-Technik der Faktorenanalyse bei der die Faktoren im Vergleich zu den einzelnen Datenträgern ein höheres Abstraktionsniveau haben (vgl. GAENSSLEIN u. SCHUBÖ, 1973; CATTELL, 1966), interpretiert man bei der Q-Technik (auch: automatische Klassifikation oder Clusteranalyse; vgl. BOCK, 1974) die resultierenden Entitäten auf dem gleichen Abstraktionsniveau wie die Datenpunkte. In beiden Fällen erzielt man dabei eine Datenreduktion, die eine größere Überschaubarkeit zur Folge hat" (v. EYE u. SCHNEEWIND, 1976, S. 1).

35. Zur weiteren Bestätigung dieser Aussage können die Daten des Kap. 5.1 durch folgende Ergebnisse ergänzt werden: Berechnet man für die Gesamtstichprobe (N=114) die multiple Korrelation zwischen den beiden Dimensionen des häuslichen Anregungsmilieus und verschiedenen Kindvariablen, so zeigen sich u. a. folgende Ergebnisse:

		Anregungen durch räuml.-materielle Bedingungen		Soziale Kontakte
PSB-Gesamt	r	0.249		0.034
	R		0.251	
KS-Gesamt	r	0.239		0.139
	R		0.252	
Deutsch-Note	r	0.280		0.170
	R		0.297	

Die Korrelationskoeffizienten zeigen, daß die zusätzliche Varianzaufklärung durch den Faktor "Anregung durch soziale Kontakte" minimal ist.

LITERATURVERZEICHNIS

Abrahams, F. F., Sommerkorn, I. N.: Arbeitswelt, Familienstruktur und Sozialisation. In: Hurrelmann, K. (Hg.): Sozialisation und Lebenslauf. Reinbek 1976, S. 68-89.

Alker, H. R.: A typology of ecological fallacies. In: Dogan, M., Rokkan, S. (Hg.): Quantitative ecological analysis in the social sciences. Cambridge u. London 1969, S. 69-86.

Altmann, I.: Some perspectives in the study of man-environment phenomena. Representative Research in Social Psychology 1973, 4, 109-126.

Argyle, M. P., Robinson, P.: Two origins of achievement motivation. British Journal of Social and Clinical Psycholoy 1962, 1, 107-120.

Ausubel, D. P., Balthazar, E. E., Rosenthal, J., Blackman, L. S., Schpoont, S. H., Welowitz, S.: Perceived parent determinants of children's egostructure. Child Development 1954, 25, 173-183.

Baethge, M.: Abschied von Reformillusionen. betrifft:erziehung 1972, 11, 19-28.

Bandura, A., Walters, R. H.: Social learning and personality development. New York 1963.

Banks, O., Finlayson, D.: Succes and failure in the secondary school. London 1973.

Bargel, T., Gloy, K., Heinke, U., Presch, G., Walter, H.: Bildungschancen und Umwelt I. (Deutscher Bildungsrat; Materialien zur Bildungsplanung Heft 3) Braunschweig 1973.

Barker, R. G.: Ecology and motivation. Nebraska Symposion on Motivation 1960, 8, 1-50.

Barker, R. G.: Ecological Psychology. Stanford, Calif. 1968.

Barker, R. G.: Wanted: an eco-behavioral science. In: Willems, E. P., Rausch, H. L. (Hg.): Naturalistic viewpoints in psychological research. New York 1969, S. 31-43.

Barker, R. G., Wright, H.: Midwest and its children: The psychological ecology of an american town. New York 1955.

Barker, R. G., Gump, P. V.: Big school, small school: high school size and student behavior. Stanford, Calif. 1964.

Bartram, M.: Zum Konzept der reiz- und reaktionsorientierten elterlichen Bekräftigung. Untersuchungen zum Zusammenhang der elterlichen Erziehungsstile mit der Kreativität, der Motivation und dem schulischen Lernen. Dissertation. Osnabrück 1976.

Bauer, A.: Ein Verfahren zur Messung des für das Bildungsverhalten relevanten sozialen Status. Frankfurt/M. 1972.

Baumgärtel, F. (Hg.): Familiensozialisation: Probleme, Daten, Aufgaben. Braunschweig 1979 a.

Baumgärtel F.: Die Datengewinnung in der Sozialisationsforschung unter methodischen Gesichtspunkten. In: Baumgärtel F. (Hg.): Familiensozialisation: Probleme, Daten, Aufgaben, Braunschweig 1979 b, S. 15-24.

Baur, R.: Elternhaus und Bildungschancen. Weinheim 1972.

Bayley, N.: Bayley scales of infant development. New York 1969.

Becker, W. C.: Consequences of different kinds of parental disciplin. In: Hoffman, M.L., Hoffmann, L.W. (Hg.): Review of Child development Research. New York 1964, Vol. 1, S. 169-208.

Beckmann, M. Krohns, H.-C., Rinke, R., Schneewind, K. A.: Ökologie, Umweltpartizipation und Erziehungseinstellungen als Determinanten aktiv-extravertierten Temperaments bei Kindern. In: Lukesch, H., Perrez, M., Schneewind, K.A. (Hg.): Familiäre Sozialisation und Intervention. Bern 1980, S. 283-295.

Beicht, W., Isecke, H., Krings-Huber, G., Mollenhauer, K.: Familiale Kommunikationsstrukturen - Zwischenbericht einer Untersuchung. In: Hurrelmann, K.: Sozialisation und Lebenslauf. Reinbeck 1976, S. 104-126.

Bentler, P. M., McLain, J.: A multitrait-multimethod analysis of reflection-impulsivity. Child Development 1976, 47, 218-226.

Bergler, R. (Hg.): Das Eindrucksdifferential. Bern 1975.

Berlyne, D. E., Madsen, K. B. (Hg.): Pleasure, reward, preference. New York 1973.

Bernstein, B.: Elaborated and restricted codes: Their origines and some consequences. In: Gumbertz, J.J., Hymes, D. (Hg.): The ethnography of communication. American Anthropologist, Special Publication 1964, 66, S. 55-69.

Bertram, H.: Probleme einer sozialstrukturell orientierten Sozialisationsforschung. Zeitschrift für Soziologie 1976 a, 5, 103-117.

Bertram, H.: Gesellschaftliche und familiäre Bedingungen moralischen Urteilens. Dissertation. Düsseldorf 1976 b.

Bertram, H.: Sozialstruktur und Intelligenz. Ein altes Thema - eine neue Antwort? Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 1977, 29, 461-486.

Bertram, H., Bertram, B.: Soziale Ungleichheit, Denkstrukturen und Rollenhandeln. Weinheim 1974.

Bertram, H.: Sozialökologische Konzepte in der Sozialisationsforschung und Mehrebenenmodelle. In: Walter, H.

u. Oerter, R. (Hg.): Ökologie und Entwicklung. Donauwörth 1979, S. 210-228.

Binet, A., Simon, T.: Nouvelles recherches sur la mesure du niveau intellectual chez les enfants d'école. L'Année Psychologique 1911, 17, 145-201.

Bishof, D. W., Chace, C. A.: Parental conceptual systems, home play environment, and potential creativity in children. Journal of Experimental Child Psychology 1971, 12, 318-338.

Bloom, B. S.: Stability and change in human characteristics. New York 1964.

Bloom, B. S.: Stabilität und Veränderung menschlicher Merkmale. Weinheim 1971.

Bloom, B. S.: Preface. In: Marjoribanks, K. (Hg.): Enviroments for learning. Windsor 1974, S. 9-11.

Boesch, E.: Zwischen zwei Wirklichkeiten. Prolegomena zu einer ökologischen Psychologie. Bern 1971.

Bollinger, G., Kreft, W.: Elterliche Strenge und Unterstützung - Methodologische Untersuchungen zu einem Zweikomponenten-Konzept der elterlichen Bekräftigung. Diagnostica 1978, 24, 1-23.

Bolte, K. M.: Einige Anmerkungen zur Problematik der Analyse von "Schichtungen" in sozialen Systemen. In: Glass, W. D., König, R. (Hg.): Soziale Schichtung und soziale Mobilität. Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, Sonderh. 5, 29-53.

Borchert, J.: Empirische Untersuchungen über Beziehungen zwischen Erzieherverhalten von Lehrern und Müttern und seiner Rezeption durch die betroffenen Schüler im Hinblick auf Schulangst, Anstrengungsvermeidung und soziale Beliebtheit. Dissertation. Dortmund 1974.

Borchert, J., Masendorf, F.: Zum Beziehungsverhältnis von Sozialstatus, Erziehungsstil der Mutter und des Lehrers und affektiven Schülervariablen. Psychologie in Erziehung und Unterricht 1975, 22, 137-147.

Bottenberg, E. H., Gareis, B., Rausche, A.: Perzipierte elterliche Erziehungsstile bei männlichen Jugendlichen: Dimensionierung und Skalenkonstruktion. Psychologie und Praxis 1973, 13, 105-125.

Bottenberg, E.H., Finster, H.: Erziehungsbedingungen kindlicher Ängstlichkeit. Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie 1974, 23, 88-98.

Bradley, R. H., Caldwell, B. M.: Early home environment and changes in mental test performance in children from 6 to 36 months. Developmental Psychology 1976 a, 12, 93-97.

Bradley, R. H., Caldwell, B. M.: The relation of infants' home environment to mental test performance at fifty-four months: A follow-up study. Child Development, 1976 b, 47, 1172-1174.

Bradley, R. H., Caldwell, B. M., Elardo, R.: Home environment, social status, and mental test performance. Journal of Educational Psychology 1977, 69, 697-701.

Brandtstädter, J.: Soziale Schicht, Umwelt und Intelligenz: Eine Pfadanalyse der Korrelationsbefunde von Marjoribanks. Psychologische Beiträge 1976, 18, 35-53.

Bridges, J. W., Coler, L. E.: The relation of intelligence to social status. Psychological Review 1917, 24, 1-31.

Brinkmann, R., Lazarus-Manika, G.: Der erlebte elterliche Erziehungsstil und die Beziehung zur sozialen Beliebtheit, zur Prüfungsängstlichkeit bei 10-jährigen Schulkindern. Psychologie in Erziehung und Unterricht 1980, 27, 308-311.

Bronfenbrenner, U.: Wie wirksam ist kompensatorische Erziehung? Stuttgart 1974.

Bronfenbrenner, U.: The challenge of social change to public policy and developmental research. Symposium "Child Development and Public Policy"; Kongreß der Society for Research in Child Development; Denver 1975.

Bronfenbrenner, U.: Ökologische Sozialisationsforschung. Stuttgart 1976 a.

Bronfenbrenner, U.: Ein Bezugsrahmen für ökologische Sozialisationsforschung. Neue Sammlung 1976 b, 16, 238-249.

Bronfenbrenner, U.: Ecological validity in research on human development. New York 1976 c.

Büttner, H.J.: Zur Clusteranalyse. Biometrische Zeitschrift 1975, 17, 163-179.

Burt, C.: The backward child. London 1937.

Burt, C.: The genetic determination of differences in intelligence: a study of monocygotic twins reared together and apart. British Journal of Psychology 1966, 57, 137-152.

Caesar, B.: Autorität in der Familie. Reinbek bei Hamburg 1972.

Carew, J. V., Chan, I., Halfar, C.: Observed intellectual competence and tested intelligence: their roots in the young child's transactions with his environment. Paper presented at the biennal meeting of the Society for Resaerch in Child Development. Denver 1975

Cattell, R. B.: Theory of fluid and crystallized intelligence. Journal of Educational Psychology 1963, 54, 1-22.

Cattell, R. B., Butcher, H. J.: The prediction of achievement and creativity. New York 1968.

Claessens, D.: Familie und Wertsystem. Berlin 1962.

Clausen, J. A.: A historial and comparative view of socialization theory and research. In: Clausen, J. A. (Hg.): Socialization and society. Boston 1968, S. 18-72.

Coleman, J. S., Campbell, E. Q., Hobson, C. J., Mc Partland, J., Mood, A. M., Weinfeld, F. D., York, R. L.: Equality of educational opportunity. Washington, D. C. 1966.

Combe, A.: Zur Kritik der Sozialisationsforschung. Die Deutsche Schule 1972, 64, 237-246.

Combs, A. U. Snygg, D.: Individual behavior. New York 1959.

Cooley, C. H.: Personal competition. New York 1918.

Cooley, C. H.: Human nature and the social order. New York 1902.

Cooper, J.B.: Two scales of parent evaluation. Journal of Genetic Psychology 1966, 108, 49-52.

Coopersmith, S.: The antecedents of self-esteem. San Francisco 1967.

Cox, S. H.: Intrafamily comparison of loving - rejecting child-rearing practices. Child Development 1970, 41, 437-448.

Craik, K. H.: Environmental psychology. In: Craik, K. H. u.a.: New directions in psychology. New York 1970, S. 1-121.

Crandall, V. J., Preston, A., Rabson, A.: Maternal reactions and development of independence and achievement behavior in young children. Child Development 1960, 31, 243-251.

Dahrendorf, R.: Bildung ist Bürgerrecht. Plädoyer für eine aktive Bildungspolitik. Hamburg 1965.

Dahrendorf, R.: Pfade aus Utopia. München 1967.

Danzinger, K.: Socialization. Harmondsworth 1971.

Darpe, F., Darpe, G., Schneewind, K. A.: Elternverhalten und kindliche Intelligenz. Eine Untersuchung über den Zusammenhang zwischen der Intelligenzstruktur und der Perzeption elterlicher Erziehungsziele und -einstellungen bei 10 bis 12jährigen Kindern. In: Lukesch, H. (Hg.): Auswirkungen elterlicher Erziehungsstile. Göttingen 1975 a, S. 63-71.

Darpe, F., Schneewind, K. A.: Elterlicher Erziehungsstil und kindliche Persönlichkeit. In: Schneewind, K. A., Lukesch, H. (Hg.): Familiäre Sozialisation. Stuttgart 1978, S. 149-163.

Darwin, C.: The origin of species. (Faksimile, mit einer Einleitung und Bibliographie von Ernst Mayr). Cambridge 1964 (Erstausgabe: London 1859).

Dave, R. H.: The identification and measurement of environmental process variables that are related to educational achievement. Dissertation. Chicago 1963.

Davis, A.: Socialisation and adolescent personality. In: Newcomb, T. M., Hartley, E. L. (Hg.): Readings in social psychology. New York 1947.

Davis, W., Phares, E.: Parental antecedents of internal-external control of reinforcement. Psychological Reports 1969, 24, 427-436.

Decroly, O., Degand, J.: La mesure de l'intelligence chez des enfants normeaux d'après les tests de MM Binet et Simon. Archiv de Psychologie 1910, 9, 81-108.

Dogan, M., Rokkan, S. (Hg.): Quantitative ecological analysis in the social sciences. Cambridge u. London 1969.

Doorninck, W. J.: Families with children at risk for school problems. In: Krajicek, M. J., Tearney, A. I. (Hg.): Detection of developmental problems in children. Baltimore 1977, S. 151-159.

Douglas, J. W. B.: The home and the school. London 1964.

Dumke, D.: Schülerleistung und Zensur. Hannover 1973.

Durkheim, E.: Le suicide. Paris 1960 (zuerst 1897).

Durkheim, E.: Erziehung und Soziologie. Düsseldorf 1972.

Durost, W. L.: Metropolitan Achievement Battery (Elementary Battery). New York 1959.

Dyer, P. B. A.: Home environment and achievement in Trinidad. Dissertation. Alberta 1967.

Eggert, D. (Hg.): HAWIVA. Hannover Wechsler Intelligenztest für das Vorschulalter. Bern 1975.

Eells, K. u. a.: Intelligence and cultural differences. Chicago 1951.

Eckensberger, L. H. (Hg.): Bericht über 31. Kongreß der Deutschen Gesellschaft für Psychologie in Mannheim 1978. Bd. 1 u. 2; Göttingen 1979.

Eirmbter, W. H.: Ökologische und strukturelle Aspekte der Bildungsbeteiligung. Weinheim u. Basel 1977.

Elardo, R., Bradley, R., Caldwelll, B. M.: The relations of infant's home environments to mental test performance from six to thirty-six months: A longitudinal analysis. Child Development 1975, 46, 71-76.

Elardo, R., Bradley, R., Caldwell, B. M.: A longitudinal study of the relation of infants' home environments to language development at age three. Child Development 1977, 48, 595-603.

Engfer, A.: Sozioökologische Determinanten des elterlichen Erziehungsverhaltens. In: Schneewind, K. A., Herrmann, T. (Hg.): Erziehungsstilforschung. Bern 1980, S. 123-160.

Erhardt, K. J., Frey, H.-P., Lagenheder, W., Schlottmann, U., Seel, H.-J.: Sozialisationstheorie als interdisziplinäres Problem. In: Erhardt, K. J. u. a.: Interdisziplinäre Sozialisationsforschung. Stuttgart 1976, S. 1-14.

Ertel, S.: Standardisierung eines Eindrucksdifferentials. Zeitschrift für experimentelle und angewandte Psychologie 1965 a, 12, 22-58.

Ertel, S.: Weitere Untersuchungen zur Standardisierung eines Eindrucksdifferentials. Zeitschrift für experimentelle und angewandte Psychologie 1965 b, 12, 177-208.

Eyferth, K.: Methoden zur Erfassung von Erziehungsstilen. In: Herrmann, T. (Hg.): Psychologie der Erziehungsstile. Göttingen 1966, S. 17-31.

Familienbericht, 2: Familie und Sozialisation. Bundesminister für Jugend, Familie und Gesundheit. Bonn-Bad Godesberg 1975.

Faßheber, M.: Auswirkungen familiärer und schulischer Einflüsse auf die Entwicklung von Kindern. Göttingen 1980.

Fatke, R.: Schulumwelt und Schülerverhalten. München 1977.

Fend, H.: Sozialisierung und Erziehung. 5. Aufl.; Weinheim 1974.

Ferguson, G. A.: Statistical analysis in psychology and education. New York 1959.

Filipp, S.-H. (Hg.): Selbstkonzept-Forschung. Stuttgart 1979.

Filipp, S.-H., Brandtstädter, J.: Beziehungen von Konzepten von Eltern über ihre Kinder, Selbstkonzepten der Kinder und elterlichen Erziehungspraktiken. Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie 1975, 7, 38-52.

Filipp, U.-D., Schneewind, K. A.: Die Rangfolge globaler elterlicher Erziehungsziele und deren Einflußgrößen. Forschungsbericht aus dem Sonderforschungsbereich 22 der Deutschen Forschungsgemeinschaft. Nürnberg 1974.

Fingerhut, W., Langfeldt, H.-P.: Leistungsbeurteilung durch Notengebung. In: Heller, K. (Hg.): Leistungsbeurteilung in der Schule. Heidelberg 1974, S. 253-270.

Fink, E. H.: Erziehung zur Leistungsmotivation. In: Lukesch, H. (Hg.): Auswirkungen elterlicher Erziehungsstile. Göttingen 1975, S. 40-49.

Freese, H.-L.: Schulleistungsrelevante Merkmale der häuslichen Erziehungsumwelt. Berlin 1976.

Frey, H.-P.: Theorie der Sozialisation. Dissertation. Erlangen 1973.

Frey, H.-P.: Theorie der Sozialisation. Stuttgart 1974.

Frey, H.-P.: Vorteile und Risiken komplexer Modelle als Bezugsrahmen für Sozialisationsforschung. Soziale Welt 1975, 26, 31-43.

Frey, H.-P.: Probleme der Modellierung von Sozialisationsprozessen. In: Erhardt, K. J. u. a.: Interdisziplinäre Sozialisationsforschung. Stuttgart 1976, S. 34-58.

Fröhlich, D., Wellek, S.: Der begrifflich-theoretische Hintergrund der Sozialisationsforschung. In: Graumann, C. F. (Hg.): Handbuch der Psychologie; Bd. 7, 2. Halbbd.; Göttingen 1972, S. 661-714.

Führ, B.: Konstruktion eines Fragebogens zum Elternverhalten und Versuch einer Validierung. Diplomarbeit. Hamburg 1970.

Furneaux, W. D.: The chosen few. London 1954.

Gaensslen, H., Schubö, W.: Einfache und komplexe statistische Analyse. München 1973.

Gärtner-Harnach, V.: Angst und Leistung. Weinheim 1972.

Gattringer, H., Sauer, J.: Determinanten der häuslichen Umwelt für die Kausalattribuierung von Erfolg und Mißerfolg bei Kindern. In: Lukesch, H., Perrez, M., Schneewind, K. (Hg.): Familiäre Sozialisation und Intervention. Bern 1980.

Gebert, A.: Erziehungsstilforschung: Väter, Mütter, Söhne und Töchter als gemeinsame Datenquelle. In: Eckensberger, L. H. (Hg.): Bericht über 31. Kongreß der Deutschen Gesellschaft für Psychologie in Mannheim 1978. Göttingen 1979; Bd. 1; S. 331-332.

Gecas, V.: The influence of social class on socialization. Manuskript. Washington 1977.

Genser, B., Häfele, A., Häfele, M.: Reflexivität-Impulsivität: Fähigkeit oder kognitiver Stil? Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie 1978, 10, 114-123.

Geulen, D.: Thesen zur Metatheorie der Sozialisation. In: Walter, H. (Hg.): Sozialisationsforschung; Bd. 1; Stuttgart 1973, S. 85-101.

Geulen, D., Hurrelmann, K.: Zur Programmatik einer umfassenden Sozialisationstheorie. In: Hurrelmann, K., Ulich, D. (Hg.): Handbuch der Sozialisationsforschung. Weinheim 1980, S. 51-70.

Giddens, A.: The class structure of the advanced societies. London 1973.

Giesen, H., Ullrich, M., Tent, L.: Elternberuf, Leistungspotential und Bildungschancen. Psychologische Beiträge 1967, 10, 541-563.

Goetsch, H. B.: Parental income and college opportunities. New York 1940.

Götte, R.: Meßinstrumente zur Erfassung der häuslichen Lernumwelt von Kindern. Zeitschrift für Empirische Pädagogik 1979, 3, 95-120.

Goldin, P. C.: Elterliches Verhalten aus der Sicht der Kinder - eine kritische Literaturübersicht. In: Baumgärtel, F. (Hg.): Familiensozialisation. Probleme-Daten-Aufgaben. Braunschweig 1979, S. 93-119.

Goslin, D. A. (Hg.): Handbook of socialization theory and research. Chicago 1969.

Gottschalch, W., Neumann-Schönwetter, M., Soukup, G.: Sozialisationsforschung. Materialien, Probleme, Kritik. Frankfurt 1971.

Graumann, C. F.: Psychology and the world of things. Journal of Phenomenological Psychology 1974, 4, 389-405.

Graumann, C. F.: Die ökologische Fragestellung - 50 Jahre nach Hellpachs "Psychologie der Umwelt". In: Kaminski, G. (Hg.): Umweltpsychologie: Perspektiven, Probleme, Praxis. Stuttgart 1976, S. 21-25.

Graumann, C. F. (Hg.): Ökologische Perspektiven der Psychologie. Bern, Stuttgart, Wien 1978.

Graumann, C. F., Heckhausen, H. (Hg.): Funk-Kolleg Pädagogische Psychologie, Grundlagentexte 1, Entwicklung und Sozialisation. Frankfurt 1973.

Grimm, K.-H., Meyer, W.-U.: Impulsivität-Reflexivität: Ein korrekturbedürftiges Konzept. Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie 1976, 8, 235-244.

Grimm, S.: Die Bildungsabstinenz der Arbeiter. München 1966.

Groeben, U.: Determinanten der Schulangst. Weinheim 1978.

Grüneisen, V., Hoff, E.-H.: Familienerziehung und Lebenssituation. Weinheim 1977.

Guthke, J.: Zur Diagnostik der intellektuellen Lernfähigkeit. Stuttgart 1977.

Habermas, J.: Stichworte zu einer Theorie der Sozialisation. In: Habermas, J.: Kultur und Kritik. Frankfurt 1973, S. 118-194.

Haeckel, E.: Generelle Morphologie der Organismen. Berlin 1866.

Haggard, E. A.: Social status and intelligence: An experimental study of certain cultural determinants of measured intelligence. Genetic Psychology Monographs 1954, 49, 141-186.

Halisch, F.: Die Selbstregulation leistungsbezogenen Verhaltens: Das Leistungsmotiv als Bekräftigungssystem. In: Schmalt, H.-D., Meyer, W.-U. (Hg.): Leistungsmotivation und Verhalten. Stuttgart 1976, S. 137-164.

Hall, V. C., Russell, W. J. C.: Multitrait-multimethod analysis of conceptual tempo. Journal of Educational Psychology 1974, 66, 932-939.

Hanson, R. A.: Consistency and stability of home environmental measures related to IQ. Child Development 1975, 46, 470-480.

Hatfield, J. S., Ferguson, L. R., Alpert, R.: Mother - child interaction in the socialization process. Child Development 1967, 38, 365-414.

Havinghurst, R. J., Bowman, P. H., Liddle, G., Matthews, C., Pierce, J.: Growing up in river city. New York 1962.

Heckhausen, H.: Einflüsse der Erziehung auf die Motivgenese. In: Herrmann, T. (Hg.): Psychologie der Erziehungsstile. Göttingen 1966, S. 131-169.

Heckhausen, H.: Die Interaktion der Sozialisationsvariablen in der Genese des Leistungsmotivs. In: Graumann, C. F. (Hg.): Handbuch der Psychologie; Bd. 7 (2. Halbbd.). Göttingen 1972, S. 955-1019.

Heckhausen, H.: Intervening cognitions in motivation. In: Berlyne, D. E., Madsen, K. B. (Hg.): Pleasure, reward, preference. New York 1973, S. 217-242.

Heckhausen, H.: Motive und ihre Entstehung. In: Weinert, F. E. u. a. (Hg.): Funk-Kolleg Pädagogische Psychologie; Bd. 1. Frankfurt/M. 1974, S. 133-171.

Heckhausen, H.: Fear of failure as a self-reinforcing motive system. In: Sarason, I. G., Speilberger, C. (Hg.): Stress and anxiety; Vol. II. Washington 1975, S. 117-128.

Heckhausen, H., Oswald, A.: Erziehungspraktiken der Mutter und Leistungsverhalten des normalen und des gliedmaßengeschädigten Kindes. Archiv für die gesamte Psychologie 1969, 121, 1-30.

Heilbrunn, A., B., Norbert, N.: Maternal child-rearing experience and self-reinforcement effectiveness. Developmental Psychology 1970, 3, 81-87.

Heinz, W. R.: Sozialisationsforschung - auf der Suche nach Theorie. Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 1974, 26, 138-147.

Heller, E. D.: Sozialisationsforschung: Alles ganz anders? b:e 1979, 12, 46-50.

Heller, K. (Hg.): Leistungsbeurteilung in der Schule. Heidelberg 1974.

Heller, K., Nickel, H.: Psychologie in der Erziehungswissenschaft; Bd. 2. Suttgart 1976.

Hellpach, W.: Psychologie der Umwelt. In: Abderhalten, E. (Hg.): Handbuch der biologischen Arbeitsmethoden. Wien 1924.

Helper, M.: Parental evaluation of children and children's self evaluation. Journal of Abnormal and Social Psychology 1958, 56, 190-194.

Henderson, R. W., Bergan, J. R., Hurt, M.: Development and validation of the Henderson Environmental Learning Process Scale. The Journal of Social Psychology 1972, 88, 185-196.

Herrmann, T.: Urteilungsnuanciertheit und Fraktionierung des Bezugssystems. Eine Zweifaktorentheorie des semantischen Differenzierens. Psychologische Beiträge 1964, 7, 539-557.

Herrmann, T. (Hg.): Psychologie der Erziehungsstile. Göttingen 1966.

Herrmann, T., Schwitajewski, E., Ahrens, J.: Untersuchungen zum elterlichen Erziehungsstil: Strenge und Unterstützung. Archiv für die gesamte Psychologie 1968, 120, 74-105.

Herrmann, T., Stapf, A., Krohne, H. W.: Die Marburger Skalen zur Erfassung des elterlichen Erziehungsstils. Diagnostica 1971, 17, 118-131.

Herrmann, T., Stapf, A., Stäcker, K. H.: Elterliche Bekräftigung in der Erziehung. In: Reinert, G. (Hg.): Bericht über den 27. Kongreß der Deutschen Gesellschaft für Psychologie in Kiel 1970. Göttingen 1973, S. 475-493.

Herrmann, T., Stapf, A., Deutsch, W.: Datensammlung ohne Ende? Anmerkungen zur Erziehungsstilforschung. Psychologische Rundschau 1975, 26, 176-182.

Herrmann, T., Stapf, K. H.: Zum Marburger Zweikomponenten-Konzept des elterlichen Erziehungsstils: Anmerkungen zur Kritik von Lukesch. Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie 1977, 9, 198-204.

Hierdeis, H. (Hg.): Taschenbuch der Pädagogik; Bd. 1 u. 2. Baltmannsweiler 1978.

Hitpass, J.: Verlaufsanalyse des schulischen Schicksals eines Sextaner-Jahrganges von der Aufnahme bis zur Reifeprüfung. Schule und Psychologie 1967, 14, 317-378.

Hodge, R., Siegel, P., Rossi, P.: Occupational prestige in the United States 1925-1963. In: Heller, C. (Hg.): Structured social inequality. New York u. London 1969, 192-204.

Höger, D.: Analyse der Intelligenzstruktur bei männlichen Gymnasiasten der Klassen 6-9 (Untersekunda-Oberprima). Psychologische Forschung 1964, 27, 419-474.

Hoffmann, A.: Vergleichende Intelligenzprüfungen an Vorschülern und Volksschülern. Zeitschrift für Angewandte Psychologie 1914, 8, 102-120.

Hofstätter, P., Wendt, D.: Quantitative Methoden der Psychologie; Bd. 1: Deskriptive, Inferenz- und Korrelationsstatistik. Frankfurt/M. 1974.

Holzner, B., Sauer, J.: Zum Einfluß mütterlicher Erziehungseinstellungen auf die kognitiven Stile ihrer Kinder. Zeitschrift für experimentelle und angewandte Psychologie 1977, 24, 559-577.

Hummel, H., Opp, K.-D.: Die Reduzierbarkeit von Soziologie auf Psychologie. Braunschweig 1971.

Hunt, J. McV.: Inteligence and experience. New York 1961.

Hunt, J. McV.: Reflections on a decade of early education. Journal of Abnormal Child Psychology 1975, 3, 275-330.

Hurrelmann, K. (Hg.): Soziologie der Erziehung. Weinheim 1974.

Hurrelmann, K. (Hg.): Sozialisation und Lebenslauf. Reinbek bei Hamburg 1976.

Hurrelmann, K.: Gesellschaft, Sozialisation und Lebenslauf. Zum theoretischen Stand der sozialwissenschaftlichen Sozialisationsforschung. In: Hurrelmann, K. (Hg.): Sozialisations und Lebenslauf. Reinbek bei Hamburg 1976, S. 15-33.

Hurrelmann, K., Ulich, D. (Hg.): Handbuch der Sozialisationsforschung. Weinheim 1980.

Husén, T.: Social background and educational career. Research perspectives on equality of educational opportunity. Paris 1972.

Hylla, E., Kraak, B.: Aufgaben zum Nachdenken (AzN 4+). Weinheim 1976.

Ingenkamp, K., Marsolek, T. (Hg.): Möglichkeiten und Grenzen der Testanwendung in der Schule. Weinheim 1968.

Ingenkamp, K.: Sind Zensuren aus verschiedenen Klassen vergleichbar? betrifft: erziehung 1969, 2, 12-14.

Ingenkamp, K. (Hg.): Die Fragwürdigkeit der Zensurengebung. Weinheim 1971.

Innerhofer, P.: Änderung des familiären Umfeldes. In: Pongratz, L. J. (Hg.): Handbuch der Psychologie; Bd. 8; Klinische Psychologie, 2. Hlbbd.. Göttingen 1977, S. 2842-2872.

Ittelson, W. H., Proshansky, H. M., Rivlin, L. G., Winkel, G. H.: An introduction to environmental psychology. New York 1974.

Jäger, R.: Differentielle Diagnostizierbarkeit in der psychologischen Diagnostik. Göttingen 1978.

Jaide, W.: Jugend und Demokratie. Politische Einstellungen der westdeutschen Jugend. München 2. Aufl. 1971.

Jencks, C., Smith, M., Acland, H., Bane, M. J., Cohen, D., Gintis, H., Heyns, B., Michelson, S.: Inequality. A reassessment of the effect of family and schooling in America. New York 1972.

Johansson, B. A.: Criteria of school readiness. Uppsala 1965.

Jones, P. A.: Home environment and the development 1972, 43, 1081-1086.

Kagan, J., Rosman, B. L., Day, D., Albert, I., Philipps, W.: Information processing in the child: significances of analytic and reflective attitudes. Psychological Monographs 1964, 78, 1-37.

Kagan, J., Messer, S. B.: A reply to "Some misgivings about the Matching Familiar Figures Test as a measure of reflection-impulsivity". Developmental Psychology 1975, Vol. 11, 244-248.

Kahl, J. A., Davis, J. A.: A comparison of indexes of socio-economic status. American Sociological Review 1955, 20, 317-325.

Kaminski, G. (Hg.): Umweltpsychologie: Perspektiven, Probleme, Praxis. Stuttgart 1976.

Kamper, D. (Hg.): Sozialisationstheorie. Freiburg 1974.

Kellaghan, R.: Relationships between home environment and scholastic behavior in a disadvantaged population. Journal of Educational Psychology 1977, 69, 754-760.

Kemmler, L.: Erfolg und Versagen in der Grundschule. Göttingen 1967.

Kinch, J. W.: A formalized theory of self-concept (research note). The American Journal of Sociology 1963, 68, 481-481.

Klauer, K. J.: Handbuch der Pädagogischen Diagnostik. Bd. 1-4. Düsseldorf 1978.

Klink, J.-G.: Die Schülerleistung im Koordinatensystem der Zifernzensur. Lebendige Schule 1964, 9, 375-383.

Köckeis-Stangl, E.: Methoden der Sozialisationsforschung. In: Hurrelmann, K., Ulich, D. (Hg.): Handbuch der Sozialisation. Weinheim 1980, S. 321-370.

Köstlin-Gloger, G.: Sozialisation und kognitive Stile. Weinheim 1974.

Köstlin-Gloger, G.: Kognitive Stile im Entwicklungsverlauf. Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie 1978, 10, 52-74.

Kohn, M. L.: Class and conformity. A study in values. Homewood, III. 1969.

Krajicek, M. J., Tearney, A. I. (Hg.): Detection of developmental problems in children. Baltimore 1977.

Krauth, J., Lienert, G. A.: Die Konfigurationsfrequenzanalyse. Freiburg 1973.

Krohne, H. W. (Hg.): Angst bei Schülern und Studenten. Hamburg 1977.

Krohne, H. W., Rogner, J., Schaffner, P.: Erziehungsstilskalen zur Überprüfung des Zweiprozeß-Modells elterlicher Erziehungswirkungen. Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie 1980, 12, 233-254.

Kruse, L.: Ökologische Fragestellungen in der Sozialpsychologie. In: Graumann, C. F. (Hg.): Ökologische Perspektiven in der Psychologie. Bern, Stuttgart, Wien 1978, S. 171-190.

Kury, H., Bäuerle, S.: Perzipierter elterlicher Erziehungsstil und Angst bei Schulkindern. In: Eckensberger, L. H. (Hg.): Bericht über 31. Kongreß der Deutschen Gesellschaft für Psychologie. Göttingen 1979, Bd. 1, S. 337-339.

Laga, G., Helfen, P.: Ein Vergleich zweier Instrumente zur Messung sozialer Schichtung. Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 1975, 27, 141-154.

Lamke, T. A., Nelson, M. J.: Henmon-Nelson-Tests of Mental Ability. Boston 1957.

Lawton, D.: Social class differences in language development: A study of some samples of written work. Language and Speech 1963, 6, 120-143.

Lempp, R.: Lernerfolg und Schulversagen. Eine Kinder- und Jugendpsychiatrie für Pädagogen. 2. Aufl.. München 1973.

Lewin, K. (1943): Psychologische Ökologie. In: ders. Feldtheorie in den Sozialwissenschaften. Bern 1963, S. 206-222.

Lewin, K., Lippitt, R., White, R. K.: Patterns of aggressive behavior in experimentally created "social climates". Journal of Social Psychology 1939, 10, 271-299.

Lienert, G. A.: Testaufbau und Testanalyse. Weinheim 1967.

Lipset, S. M.: La mobilité sociale et les objectifs socialistes. Sociologie et Sociétés 1972, 4, 193-224.

Littmann, E., Kasielke, E.: Zur Diagnostik elterlichen Erziehungsverhaltens. Probleme und Ergebnisse der Psychologie 1970. Beiheft 2.

Lösel, F., Toman, W., Wüstendörfer, W.: Eine Untersuchung zum perzipierten elterlichen Erziehungsstil bei jugendlichen Deliquenten. Zeitschrift für experimentelle und angewandte Psychologie 1976, 23, 45-61.

Lösel, F.: Konfigurationen elterlicher Erziehung und Dissozialität. In: Schneewind, K., Lukesch, H. (Hg.): Familiäre Sozialisation. Stuttgart 1978, S. 233-245.

Lohmann, J.: Kreativität, Intelligenz und perzipiertes Elternverhalten. In: Schneewind, K. A., Lukesch, H. (Hg.): Familiäre Sozialisation. Stuttgart 1978, S. 206-219.

Lüdtke, H.: Soziale Schichtung, Familienstruktur und Sozialisation. In: Familienerziehung, Sozialschicht und Schulerfolg. Weinheim 1971, S. 132-160.

Lukesch, H., Kleiter, G. D.: Die Anwendung der Faktorenanalyse. Darstellung und Kritik der Praxis einer Methode. Archiv für Psychologie 1974, 126, 265-307.

Lukesch, H. (Hg.): Auswirkungen elterlicher Erziehungsstile. Göttingen 1975 a.

Lukesch, H.: Erziehungsstile als abhängige und unabhängige Variable. In: Lukesch, H. (Hg.): Auswirkungen elterlicher Erziehungsstile. Göttingen 1975 b, S. 8-13.

Lukesch, H.: Die Identifikation von Familientypen. In: Lukesch, H. (Hg.): Auswirkungen elterlicher Erziehungsstile. Göttingen 1975 c, S. 50-60.

Lukesch, H.: Erziehungsstile. Pädagogische und psychologische Konzepte. Stuttgart 1975 d.

Lukesch, H.: Kriterien sozialer Schichtung und ihre Beziehung zu Merkmalen des Erziehungsstils. Zeitschrift für experimentelle und angewandte Psychologie 1975 e, 22, 55-79.

Lukesch, H.: Elternposition, Familienkonsens und Erziehungseinstellungen. Zeitschrift für erziehungswissenschaftliche Forschung 1975 f, 9, 77-111.

Lukesch, H.: Das Marburger Zweikomponenten-Konzept des elterlichen Erziehungsstils: Vier kritische Anmerkungen. Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie 1977 a, 9, 192-197.

Lukesch, H.: Das Marburger Zweikomponenten-Konzept: Erwiderung auf Herrmann & Stapf. Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie 1977 b, 9, 205-206.

Lukesch, H., Tischler, A.: Selbst- und fremdperzipierter elterlicher Erziehungsstil. Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie 1975, 7, 88-99.

Lukesch, H., Tischler, A.: Überprüfung und Revision des Fragebogens zur Diagnostik elterlicher Erziehungseinstellungen von E. Littmann und E. Kasielke. Probleme und Ergebnisse der Psychologie 1975 a, 51.

Lukesch, H., Perrez, M., Schneewind, K. A. (Hg.): Familiäre Sozialisation und Intervention. Bern 1980.

Marjoribanks, K.: Environmental correlates of diverse mental abilities. The Journal of Experimental Education 1971, 39, 64-68.

Marjoribanks, K.: Environment, social class, and mental abilities. Journal of Educational Psychology 1972, 63, 103-109.

Marjoribanks, K.: Umwelt, soziale Schicht und Intelligenz. In: Graumann, C. F., Heckhausen, H. (Hg.): Funk-Kolleg-Pädagogische Psychologie, Grundlagentexte 1, Entwicklung und Sozialisation. Frankfurt 1973, S. 190-200.

Marjoribanks, K. (Hg.): Environments for learning. Windsor 1974.

Mc Clelland, D., Atkinson, J., Clark, R., Lowell, E.: The achievement motive. New York 1953.

Mc Clelland, D. C.: The achieving society. Princeton, N. J. 1961.

Mc Clelland, D. C.: Motivational trends in society. New York 1971.

Mc Kenzie, R.: The ecological approach to the study of the human community. In: Park, R. u. Burgess, D. (Hg.): The city. Chicago 1925.

Mc Kinley, D. G.: Social class and family life. New York 1964.

Mead, G. H.: Mind, self and society. Chicago 1934.

Merz, F.: Kritik der Faktorenanalyse. In: Arnold, W., Eysenck, H. J., Meili, R. (Hg.): Lexikon der Psychologie; Bd. 1. Freiburg 1971, S. 589-591.

Meyer, W.-U.: Leistungsmotiv und Ursachenerklärung von Erfolg und Mißerfolg. Stuttgart 1973.

Mietzel, G.: Kombinierter Schultest. Braunschweig 1974.

Miller, G. W.: Factors in school achievement and social class. Journal of Educational Psychology 1970, 61, 260-269.

Miller, D. R., Swanson, G. E.: The changing american parent. New York 1958.

Milton, G. A.: A factor analytic study of child-rearing behaviors. Child Development 1958, 29, 381-392.

Minsel, B., Fittkau, B.: Konstruktion eines Fragebogens zum Elternverhalten und Versuch einer Validierung. Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie 1971, 3, 73-88.

Mönks, F. J. u. a. (Hg.): Determinants of behavior development. London 1972.

Mollenhauer, K.: Sozialisation und Schulerfolg. In: Roth, H. (Hg.): Begabung und Lernen. Stuttgart 1969, S. 269-296.

Moore, T.: Language and intelligence: A longitudinal study of the first eight years. Human Development 1968, 11, 1-24.

Moos, R., Insel, P. M.: Issues in social ecology: Human milieus. Palo Alto, Cal. 1974.

Mosychuk, H.: Differential home environments and mental ability pattern. Dissertation. Edmonton 1969.

Müller, G. F.: Die Konzeption des Präventiven Elterntrainings. Manuskript. München 1975.

Müller-Wolf, H.-M., Warns, C.: Elterntraining "Partnerschaftlich mit den Kindern leben". Erfahrungen und Trainingskonzeption. In: Fittkau, B., Müller-Wolf, H.-M., Schulz v. Thun, F. (Hg.): Kommunizieren lernen (und umlernen). Braunschweig 1977, S. 211-259.

Mummendey, H.-D.: Methoden und Probleme der Messung von Selbstkonzepten. In: Filipp, H.-S. (Hg.): Selbstkonzept-Forschung. Stuttgart 1979, S. 171-189.

Neff, W. S.: Socioeconomic status and intelligence: A critical survey. Psychological Bulletin 1938, 35, 727-757.

Nickel, H.: Beiträge zur Psychologie des Lehrerverhaltens. München/Basel 1974.

Nickel, H.: Entwicklungspsychologie des Kindes- und Jugendalters. Bern 1975.

Nickel, H.: Die Lehrer-Schüler-Beziehung aus der Sicht neuerer Forschungsergebnisse. Psychologie in Erziehung und Unterricht 1976, 23, 153-172.

Nickel, H., Ungelenk, B., Schenk, M., Dolezal, U.: Das Verhalten von Erzieherinnen in traditionellen Kindergärten und nichtautoritären Einrichtungen. Eine vergleichende Untersuchung. Psychologie in Erziehung und Unterricht 1975, 22, 51-56.

Nie, N. H., Hull, C. H., Jenkins, J. G., Steinbrenner, K., Bent, D. H.: Statistical package for the social sciences. New York 1975.

Niehusen,B.: Einfluß der Schulangst auf Intelligenzleistungen. Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie 1977, 9, 286-289.

Nitsch, J. R.: Die hierarchische Struktur des Eigenzustandes - ein Approximationsversuch mit Hilfe der Binärstrukturanalyse. Diagnostica 1974, 22, 142-164.

O'Dell, S.: Training parents in behavior modification: A review. Psychological Bulletin 1974, 7, 418-433.

Oerter, R.: Zur Rolle der Entwicklungspsychologie. Psychologische Rundschau 1977, 28, 22-30.

Oerter, R.: Ein ökologisches Modell kognitiver Sozialisation. In: Walter, H., Oerter, R. (Hg.): Ökologie und Entwicklung. Donauwörth 1979, S. 57-70.

Oevermann, U., Krappmann, L., Kreppner, K.: Projektvorschlag: Elternhaus und Schule. Hektographiertes Manuskript. Berlin 1968.

Oevermann, K.: Schichtenspezifische Formen des Sprachverhaltens und ihr Einfluß auf die kognitiven Prozesse. In: Roth, H. (Hg.): Begabung und Lernen. Stuttgart 1969, S. 297-355.

Oevermann, U.: Sprache und soziale Herkunft. Frankfurt/M. 1972.

Oevermann, U., Kieper, M., Rothe-Bosse, S., Schmidt, M., Wienskowski, P.: Die sozialstrukturelle Einbettung von Sozialisationsprozessen: Empirische Ergebnisse zur Ausdifferenzierung des globalen Zusammenhangs von Schichtzugehörigkeit und gemessener Intelligenz sowie Schulerfolg. Zeitschrift für Soziologie 1976, 5, 167-199.

Orlik, P.: Ein Beitrag zu den Problemen der Metrik und der diagnostischen Valenz schulischer Leistungsbeurteilungen. Zeitschrift für experimentelle und angewandte Psychologie 1961, 8, 400-408.

Pappi, F. U.: Sozialstruktur und soziale Schichtung in einer Kleinstadt mit heterogener Bevölkerung. Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 1973, 25, 23-74.

Park, R., Burgess, E.: An introduction to the science of sociology. Chicago 1921.

Pawlik, K.: Umweltpsychologie und Ökopsychologie. In: Tack, W. H. (Hg.): Bericht über den 29. Kongreß der Deutschen Gesellschaft für Psychologie in Salzburg 1974. Göttingen 1975; Bd. 2, S. 275-276.

Peez, H., Pillhofer, H.-D., Zimmermann, P.: Einsatz des "LM-Gitters" in der Grundschule. Psychologie in Erziehung und Unterricht 1980, 27, 51-60.

Peisert, H., Dahrendorf, R.: Der vorzeitige Abgang vom Gymnasium. Villingen 1967.

Perrez, M., Minsel, B., Wimmer, H.: Eltern-Verhaltenstraining. Salzburg 1974.

Perrez, B., Patry, J.-L., Ischi, N.: Verhaltenstheoretische Analyse der Erzieher-Kind-Interaktion im Feld unter Berücksichtigung mehrerer Interaktionspartner des Kindes. Berichte zur Erziehungswissenschaft Nr. 10. Fribourg 1979.

Petrat, G.: Soziale Herkunft und Schullaufbahn. Frankfurt 1964.

Plowden, B.: Children and their primary schools. (A report to the Central Advisory Council for Education, England). London 1967.

Preisig, E., Perrez, M., Patry, J.-L.: Untersuchungen zum funktionalen Zusammenhang zwischen dem erzieherischen Bekräftigungsverhalten und Erzogenenmerkmalen. Arbeitsbericht. Fribourg 1979.

Pressel, A.: Sozialisation. In: Beck, J. u. a.: Erziehung in der Klassengesellschaft. München 1970, S. 124-154.

Proshansky, H. M.: Methodology in environmental psychology: Problems and issues. Human Factors 1972, 14, 451-460.

Proshansky, H. M.: Theoretical issues in environmental psychology. School Review 1974, 82, 541-555.

Proshansky, H. M., Ittelson, W. H., Rivlin, L. G. (Hg.): Environmental psychology: Man and his physical setting. New York 1970.

Ramey, C. T., Miles, P., Campbell, F. A., O'Brien, C.: Infants' home environments: A comparison of high risk families and families from the genral population. American Journal of Mental Definiency 1975, 80, 40-42.

Reimann, P.: Selbstbild-Diskrepanzen bei 9 bis 10jährigen Kindern und ihr Zusammenhang mit Variablen der sozialen Umwelt und des Schulerfolgs. Diplomarbeit. Bamberg 1975.

Reimann, P.: Erziehungsstile. In: Hierdeis, H. (Hg.): Taschenbuch der Pädagogik. Baltmannsweiler 1978; Bd. 1, S. 247-257.

Reinert, G. (Hg.): Bericht über den 27. Kongreß der Deutschen Gesellschaft für Psychologie in Kiel 1970. Göttingen 1973.

Report of the Committee on Higher Education (Robbins Report). London 1963, Appendix 1, S. 42.

Revenstorff, D.: Persönlichkeitsbeurteilungen auf dem Polaritätenprofil. Archiv für Psychologie 1971, 123, 195-216.

Rinke, R., Schneewind, K. A.: Perzipierte mütterliche Erziehungseinstellungen und kindliches Selbstbekräftigungsverhalten. In: Schneewind, K. A., Lukesch, H. (Hg.): Familiäre Sozialisation. Stuttgart 1978, S. 176-189.

Robinson, W. P.: Close procedure as a technique for the investigation of social class differences in language usage. Language and Speech 1965, 8, 42-55.

Robinson, W. S.: Ecological correlations and the behavior of individuals. American Sociological Review 1950, 15, 351-357.

Rodax, K., Spitz, N.: Sozialstatus und Schulerfolg. Heidelberg 1978.

Roe, A., Siegelman, M.: A parent-child relations questionnaire. Child Development 1963, 34, 355-369.

Roeder, B.: Zur Theorie des politischen Urteils. Struktur und Diskrepanz politischer Stellungnahmen Jugendlicher. Neuburg-weier 1972.

Roeder, B.: Uber ein Verfahren zur Messung des Sozialstatus - Eine empirische Untersuchung. Zeitschrift für experimentelle und angewandte Psychologie 1973, 20, 287-316.

Roeder, B.: Erwiderung auf die von Schmelz und Schmidt erhobene Kritik an Roeders Verfahren zur Messung des Sozialstatus. Zeitschrift für experimentelle und angewandte Psychologie 1974, 21, 270-274.

Rogers, C. R.: Client-centered therapy. Boston 1951.

Rolff, H.-G.: Sozialisation und Auslese durch die Schule. 5. Aufl.; Heidelberg 1972.

Rollet, B., Bartram, M. (Hg.): Einführung in die hierarchische Clusteranalyse für Psychologen, Pädagogen und Soziologen. Stuttgart 1976.

Rollet, B., Bartram, M.: Anstrengungsvermeidungstest (AVT). Braunschweig 1977.

Rosen, B. C., D'Andrade, R.: The psychological origins of achievement motivation. Sociometry 1959, 22, 185-218.

Rosenkrans, M.: Imitation in childrens a function of perceived similarity to a social model and vicarious reinforcement. Journal of Personality and Social Psychology 1967, 7, 307-315.

Rost, D. H. (Hg.): Entwicklungspsychologie für die Grundschule. Bad Heilbrunn 1980.

Roth, E.: Einstellung als Determination individuellen Verhaltens. Göttingen 1967 a.

Roth, E.: Einstellung, Selbst- und Idealeinschätzung junger Metallarbeiter. In: Scharmann, T. (Hg.): Lebensplanung und Lebensgestaltung junger Arbeiter. Bern 1967 b, S. 103-174.

Sang, F.: Elternreaktionen auf Schulleistungen. Stuttgart 1977.

Sarason, E. G., Spielberger, C. (Hg.): Stress and anxiety. Washington 1975.

Sauer, J.: Sozialstatus und Intelligenz. Dissertation. Salzburg 1973.

Schaefer, E. S.: A circumplex model for maternal behavior. Journal of Abnormal Social Psychology 1959, 59, 226-235.

Schaefer, E. S.: Converging conceptual models for maternal behavior. In: Glidewell, J. C. (Hg.): Parental attitudes and child behavior. Springfield, III. 1961, S. 124-146.

Schaefer, E. S.: A configurational analysis of children's reports of parent behavior. Journal of Consulting Psychology 1965, 29, 552-557.

Schaefer, E. S., Bell, R. Q.: Development of a Parental Attitude Research Instrument. Child Development 1958, 29, 339-361.

Scharmann, T. (Hg.): Lebensplanung und Lebensgestaltung junger Arbeiter. Bern 1967.

Schell, H.: Angst und Schulleistung. Göttingen 1972.

Schenk, M., Ungelenk, B.: Entwicklung und erste Erprobung eines empirischen Ansatzes zur Erfassung des Erzieherverhaltens in verschiedenen vorschulischen Einrichtungen. Psychologie in Erziehung und Unterricht 1974, 21, 44-48.

Scheuch, E. K.: Sozialprestige und soziale Schichtung. Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie; 5. Sonderheft; 1961, 65-103.

Schiefele, H.: Sind unsere Noten gerecht? Welt der Schule 1960, 6, 251-257.

Schiefele, H.: Lernmotivation und Motivlernen. München 1974.

Schmalt, H. D.: Entwicklung und Validierung einer neuen Technik zur Messung verschiedener Aspekte des Leistungsmotivs - das LM-Gitter. Dissertation. Bochum 1973.

Schmalt, H. D.: Das LM-Gitter. Ein objektives Verfahren zur Messung des Leistungsmotivs bei Kindern. Handanweisung. Göttingen 1976 a.

Schmalt, H. D.: Die Messung des Leistungsmotivs. Göttingen 1976 b.

Schmalt, H.-D., Meyer, W.-U. (Hg.): Leistungsmotivation und Verhalten. Stuttgart 1976 c.

Schmelz, C., Schmidt, W.: Kritische Anmerkungen zu Roeders Verfahren zur Messung des Sozialstatus. Zeitschrift für experimentelle und angewandte Psychologie 1974, 21, 263-269.

Schmidt, M., Schneewind, K. A.: Elterliche Erziehungseinstellungen und -ziele als Bedingungen des Belohnungsaufschubs. In: Schneewind, K. A., Lukesch, H. (Hg.): Familiäre Sozialisation. Stuttgart 1978, S. 164-175.

Schmitz, R., Röhr, H.: Ökologische Bedingungen der Begabung und Schulleistung im Primarbereich: zwei multivariable Follow-Up-Studien. In: Eckenberger, L. H. (Hg.): Bericht über den 31. Kongreß der Deutschen Gesellschaft für Psychologie in Mannheim. Göttingen 1979, Bd. 2, S. 64-66.

Schneewind, K. A.: Eine non-parametrische Methode zur individuellen Intervallbildung von Ratingskalen. Zeitschrift für experimentelle und angewandte Psychologie 1965, 12, 302-315.

Schneewind, K. A.: Auswirkungen von Erziehungsstilen. Überblick über den Stand der Forschung. In: Lukesch, H. (Hg.): Auswirkungen elterlicher Erziehungsstile. Göttingen 1975, S. 14-27.

Schneewind, K. A., Engfer, A., Filipp, U. D., Hoffmann, A.: Beziehungen zwischen perzipierten mütterlichen Erziehungseinstellungen, internalen versus externalen Bekräftigungsüberzeugungen und Belohnungsaufschub. Sonderforschungsbereich 22, Forschungsbericht 53, Arbeitsbericht 7 des Teilprojektes E. Erlangen-Nürnberg 1973.

Schneewind, K. A., Lukesch, H. (Hg.): Familiäre Sozialisation. Stuttgart 1978.

Schneewind, K. A., Pfeiffer, P.: Elterliches Erziehungsverhalten und kindliche Selbstverantwortlichkeit. In: Schneewind, K. A., Lukesch, H. (Hg.): Familiäre Sozialisation. Stuttgart 1978, S. 190-205.

Schneewind, K. A., Herrmann, T. (Hg.): Erziehungsstilforschung. Bern 1980.

Schröder, H.: Leistungsmessung und Schülerbeurteilung. Stuttgart 1974.

Schuck, E.: Zusammenhang zwischen Umweltvariablen und Intelligenzentwicklung bei Kindern im Vorschulalter. Dissertation. Frankfurt/M. 1976.

Schuck, K. D.: Untersuchungen zur Erfassung von Umweltkorrelaten des verbalen und nichtverbalen kognitiven Leistungsniveaus bei vier- bis sechsjähigen Kindern. Dissertation. Frankfurt/M. 1976.

Schultze, W.: Über den Voraussagewert der Auslesekriterien für den Schulerfolg an Gymnasien. Frankfurt 1964.

Seitz, W.: Auswirkungen des Erziehungsstils auf Persönlichkeitsmerkmale des Erzogenen. In: Schneewind, K. A., Hermann, T. (Hg.): Erziehungsstilforschung. Göttingen 1980, S. 189-222.

Seitz, W., Wehner, E. G., Henke, M.: Zusammenhänge zwischen elterlichem Erziehungsstil und Persönlichkeitszügen 7 bis 8jähriger Jungen. Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie 1970, 2, 1-14.

Serot, M. N., Teevan, R. C.: Perception of the parent-child relationship and its relation to child adjustment. Child Development 1961, 31, 373-378.

Siegelman, M.: Evaluation of Bronfenbrenner's questionnaire for children concerning parental behavior. Child Development 1965, 36, 163-174.

Siegelman, M.: Loving and punishing parental behavior and introversion tendencies in sons. Child Development 1966, 37, 985-992.

Silbereisen, R. K., Heinrich, P., Trosiener, H.-J.: Untersuchung zur Rollenübernahme: Die Bedeutung von Erziehungsstil, Selbstverantwortlichkeit und sozioökonomischer Struktur. Zeitschrift für Sozialpsychologie 1975, 6, 62-75.

Smith, M. B.: School and home: focus on achievement. In: Passow, A. H. (Hg.): Developing programs for the educationally disadvantaged. New York 1968, S. 87-107.

Smits, B., Schmalt, H. D.: Dimensionsanalytische Untersuchungen des LM-Gitter's für Kinder (Schmalt). Diagnostica 1980, 24, 146-161.

Stäglin, R.: Verfahren zur statistischen Erfassung des sozialen Auf- und Abstiegs. Soziale Welt 1963, 14, 311-337.

Stapf, A.: Auswirkungen des elterlichen Erziehungsstils auf kognitive Merkmale des Erzogenen. In: Schneewind, K. A., Herrmann, T. (Hg.): Erziehungsstilforschung. Göttingen 1980, S. 161-188.

Stapf, K. H.: Bemerkungen zur Gegenstands- und Methodendiskussion in der Umweltpsychologie. In: Kaminski, G. (Hg.): Umweltpsychologie: Perspektiven, Probleme, Praxis. Stuttgart 1976, 26-39.

Stapf, K. H., Herrmann, T., Stapf, A., Stäcker, K. H.: Psychologie des elterlichen Erziehungsstils. Stuttgart 1972.

Steinack, J.: Impulsivität und Reflexivität bei Kindern. München 1979.

Steinkamp, G., Stief, W. H.: Lebensbedingungen und Sozialisation. Opladen 1978.

Stolz, L. M.: Influences on parent behavior. London 1967.

Strauss, S.: Richtlinien für die Analyse von Forschungsberichten. In: Graumann, C. F., Heckhausen, H. (Hg.): Funk-Kolleg Pädagogische Psychologie, Grundlagentexte 1, Entwicklung und Sozialisation. Frankfurt 1973, S. 42-52.

Svalastoga, K.: Gedanken zu internationalen Vergleichen und sozialer Mobilität. Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 1961, Sonderheft, 284-302.

Swift, D. F.: Meritocratic and social class selection at age 11. Educational Research 1965, 65-73.

Szalai, A. V.: The use of time. Daily activities of urban and suburban populations in twelve countries. Paris 1972.

Tausch, R., Tausch, A.: Erziehungspsychologie. Göttingen 1971.

Tent, L.: Die Auslese von Schülern für weiterführende Schulen. Göttingen 1969.

Tharp, G. R., Wetzel, R. J.: Verhaltensstörungen im gegebenen Sozialfeld. München 1975.

Thurner, F., Tewes, U.: Der Kinder-Angst-Test. Göttingen 1972.

Thurner, F.: Ängstlichkeit. In: Klauer, K. J. (Hg.): Handbuch der Pädagogischen Diagnostik. Bd 2. Düsseldorf 1978, S. 427-437.

Tiedemann, J. Meffert, H.: Die Bedeutung des kognitiven Stils Impulsivität/Reflexivität zur Erklärung von Schulleistungsunterschieden. Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie 1980, 12, 354-357.

Trudewind, C.: Versuch einer Taxonomie leistungsmotivationsgenetisch relevanter Bedingungen des nicht-schulischen Lebensraums. Dissertation. Bochum 1971.

Trudewind, C.: Häusliche Umwelt und Motiventwicklung. Göttingen 1975 a.

Trudewind, C.: Leistungsmotivgenese und Umwelt: Probleme, Strategien und erste Ergebnisse. In: Walter, H. (Hg.): Sozioökologie - neue Wege in der Sozialisationsforschung. Stuttgart-Bad Cannstadt 1975 b, S. 55-71.

Trudewind, C.: Die Interaktion von ökologischen Variablen und Erziehungsvariablen in der Entwicklung der Schulreife und des Leistungsmotivs. Arbeitspapier für die Sektionssitzung der Sektion Familien- und Jugendsoziologie der Deutschen Gesellschaft für Soziologie. Bad Homburg 1975 c.

Trudewind, C.: Die Entwicklung des Leistungsmotivs. In: Schmalt, H.-D., Meyer, W.-U. (Hg.): Leistungsmotivation und Verhalten. Stuttgart 1976, S. 193-219.

Trudewind, C.: Probleme einer ökologischen Orientierung in der Entwicklungspsychologie. In: Graumann, C. F. (Hg.): Ökologische Perspektiven in der Psychologie. Bern 1978, S. 33-48.

Tulkin, S. R., Covitz, F. E.: Mother-infant interaction and intellectual functioning at age six. Paper presented at the meeting of the Society for Research in Child Development. Denver 1975.

Väth-Szusdzira, R.: Zur Herleitung normativer Orientierungen des familiären Bereichs. Arbeitspapier 7 der "Forschungsgruppe schulischer Sozialisation". Konstanz 1971.

Veroff, J.: Theoretical background for studying the origins of human motivational dispositions. Merrill-Palmer Quarterly 1965, 11, 3-18.

Viernstein, N.: Entwicklung eines Instruments zur Messung punitiver Einstellungen von Eltern (Punitivitätsdifferential). Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie 1972, 4, 235-248.

v. Eye, A.: Die Zirkumskriptanalyse - ein iteratives Klassifikationsverfahren. Dissertation. Trier 1976.

v. Eye, A.: Zum Vergleich zwischen der hierarchischen Clusteranalyse nach WARD und MACS, einer mehrdimensionalen, automatischen Clustersuchstrategie. Psychologische Beiträge 1977, 19, 201-217.

v. Eye, A.: Clusteranalyse durch Umhüllung lokaler Dichtezentren. In: Eckensberger, L. H. (Hg.): Bericht über den 31. Kongreß der Deutschen Gesellschaft für Psychologie in Mannheim 1978. Göttingen 1979, Bd. 1, S. 506-508.

v. Eye, A., Schneewind, K. A.: MACS: Mehrdimensionale automatische Clusterversuche. Eine Strategie für die Suche von Clustern im Testraum und ihre exemplarische Anwendung auf ein Problem der psychologischen Erziehungsstilforschung. Trierer Psychologische Berichte 1976, 3, H. 1.

Wachs, T. D., Uzgiris, I. C., Hunt, J. McV.: Cognitive development in infants of different age levels and from different environmental backgrounds: an explanatory investigation. Merrill-Palmer Quarterly 1971, 17, 283-317.

Wagner, I.: Trainingsversuche mit kognitiv impulsiven Kindern. Archiv für Psychologie 1973, 125, 288-316.

Wagner, I.: Aufmerksamkeitstraining mit impulsiven Kindern. Stuttgart 1976.

Walberg, H. J., Marjoribanks, K.: Differential mental abilities and home environment: A canonical analysis. Developmental Psychology 1973, 9, 363-368.

Walter, H. (Hg.): Sozialisationsforschung; Bd. I-III. Stuttgart 1973-1975.

Walter, H.: Ökologische Ansätze in der Sozialisationsforschung. In: Hurrelmann, K., Ulich, D. (Hg.): Handbuch der Sozialisationsforschung. Weinheim 1980, S. 285-298.

Walter, H., Oerter, R. (Hg.): Ökologie und Entwicklung. Donauwörth 1979.

Warner, W. L., Meeker, M., Eells, K.: Social class in America: A manual of procedure for the measurement of social. Gloucester 1957.

Weber, E.: Erziehungsstile. Donauwörth 1974.

Wegner, T.: Arbeitsbedingungen und familiale Erziehung. Frankfurt/M. 1979.

Weiss, J.: The identification and measurement of home environmental factors related to achievement motivation and self esteem. Dissertation. Chicago 1969.

Weiß, R. H.: Grundintelligenztest CFT 2 Skala 2. Braunschweig 1972.

Werbik, H.: Handlungstheorien. Stuttgart 1978.

Wiechardt, D.: Selbstkonzept. In: Klauer, K. J. (Hg.): Handbuch der Pädagogischen Diagnostik. Bd. 2. Düsseldorf 1978, S. 463-472.

Wieczerkowski, W., Nickel, H., Jankowski, A., Fittkau, B., Rauer, A.: Angstfragebogen für Schüler (AFS). Braunschweig 1973 (2. Aufl. 1975).

Willems, E. P.: Behavioral ecology and experimental analysis: Courtship is not enough. In: Nesselroade, J. R., Reese, H. W. (Hg.): Life-span developmental psychology. Methodological issues. New York, London 1973, S. 195-217.

Willems, E. P., Raush, H. L. (Hg.): Naturalistic viewpoints in psychological research. New York 1969.

Wilson, J. A.: Canonical relationships between environment and education. The Irish Journal of Psychology, 1974, 3, 129-147.

Winterbottom, M. R.: The relation of need for achievement to learning experiences in independence and mastery. In: Atkinson, J. W. (Hg.): Motives in fantasy, action and society. Princeton, N. J. 1958, S. 453-478.

Witkin, H. A., Dyk, R. B., Faterson, H. F., Goodenough, D. R., Karp, S. A.: Psychological differentiation. New York 1962.

Witkin, H. A.: Social influences in the development of cognitive style. In: Goslin, D. A. (Hg.): Handbook of Socialization Theory and Research. Chicago 1969, S. 687-706.

Wohlwill, J. F.: The emerging discipline of environmental psychology. American Psychologist 1970, 25, 303-312.

Wohlwill, J. F., Heft, H.: Environments fit for the developing child. Paper presented at the 3rd biennal meeting of the International Society for the Study of Behavioral Development. Guidford 1975.

Wolf, B.: Intelligenztestaufgaben und sozialer Status. Weinheim 1977.

Wolf, B.: Zum Einfluß der häuslichen Lernumwelt. In: Rost, D. H. (Hg.): Entwicklungspsychologie für die Grundschule. Bad Heilbrunn 1980 a, S. 172-186.

Wolf, B.: Lernumwelt und Sprachentwicklung im Kindergartenalter - eine Analyse sozialer Prozesse. In: Lukesch, H., Perrez, M., Schneewind, K. A. (Hg.): Familiäre Sozialisation und Intervention. Bern 1980, S. 173-184.

Wolf, R. M.: The identification and measurement of environmental process variables related to intelligence. Dissertation. Chicago 1964.

Wottawa, H.: Die Kunst der manipulativen Berichtlegung in der Evaluationsforschung. Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie 1981, 13, 45-60.

Wurzbacher, G. (Hg.): Sozialisation und Personalisation. Stuttgart 1963.

Wylie, R. C.: The Self - Concept. Volume 1. Lincoln, Neb. 1974.

Yarrow, M. R.: Problems of methods in parent child research. Child Development 1963, 34, 215-226.

Yarrow, L. J.: Enrichment and deprivation: Towards a conceptual and empirical differentiation of the early environment. In: Mönks, F. J. u. a. (Hg.): Determinants of behavioral development. London 1972, S. 313-329.

Yarrow, L., Rubinstein, J., Pederson, F., Jankowski, J.: Dimensions of early stimulation and their differential effects on infant development. Merrill-Palmer Quarterly 1972, 18, 205-218.

Yerkes, R., Anderson, H.: The importance of social status as indicated by the results of point scale method of measuring mental capacity. Journal of Educational Psychology 1915, 6.

Zigler, E., Child, I. L.: Socialization. In: Lindzey, G., Aronson, E. (Hg.): The handbook of social psychology. Reading, mass. 1969, Bd. III, S. 450-589.

Ziller, R. C.: The social self. New York 1973.

S. 3

"a new and distinctive area research, which is concerned with the investigation of the social-psychological environments of individuals, has started to emerge in the social sciences. Within this new field of inquiry, which may be labelled 'environmental socila psychology', attempts are being made to increase our understanding of the relations between environments and human behavoir. Instead of defining environments in terms of global static indicators, such as social status and ethnic groups, the environmental social-psychological approach assesses environments in terms of sets of dynamic process variables" (MARJORIBANKS, 1974, S. 13).

S. 7

"My faculty colleagues had, over many years, taught me about the importance of social class and socioeconomic status, especially as it influences child rearing and educational achievement. When we applied indices of social class or socioeconomic status in our formula, we found that these environmental measures added little to the earlier measures of the characteristic (C_1) in predicting the later measure of the characteristic (C_2)" (BLOOM, 1974, S. 9).

S. 11

"The Educational Environment in the home is regarded as a specific component of the total home environment. The home provides a variety of conditions and forces which can influence the developmental processes of the child in many respects. Some of the conditions such as dietary habits of the family, and sanitation in the home may influence the physical growth of the child. Other aspects of the home environment may have direct impact on his social development. Still other elements in the home environment such as parental aspirations for the education of the child, an the use of the educational material available in the home may contribute

ANHANG I

Wortlaut der übersetzten englischsprachigen Zitate

to the formation of the educational behavior of the child. Thus the educational environment in the home is composed of a specific subset of conditions and processes that are related to the educational achievement of the child out of the total set of conditions and processes that constitute the home environment" (DAVE, 1963, S. 16).

S. 66

"Factor I, labelled 'Loving', depicts a parent who is readily available for counsel, support, and assistance. This parent enjoys being with his child, praises him, is affectionate, concerned, and has confidence in him.
Factor II, 'Punishment', ... characterized a parent who often uses physical and non-physical punishment with little concern for the feeling and needs of his child, and frequently for no apparent reason. Although rejection or hostility by the parents is not explicitly noted in the items, it is strongly suggested" (SIEGELMAN, 1965, S. 168).

NAME: VORNAME:

Auf den folgenden Seiten findet Ihr einige Sätze. Diese Sätze beschreiben, wie Eure Eltern zu Euch sein könnten. Ihr sollt nun sagen, wie diese Sätze auf Eure Eltern zutreffen.

Um Euch diese Aufgaben zu erleichtern, haben wir uns zu jedem Satz schon einige Antworten überlegt. Um die Antwort, die am besten zutrifft, sollt Ihr einen Kreis machen. Ich zeige Euch an einem Beispiel, wie es gemacht wird.

Beispiel:

Meine Eltern gehen sonntags mit mir spazieren
sehr selten selten manchmal oft sehr oft

Wenn Ihr dazu noch Fragen habt, dann meldet Euch bitte. Beantwortet nun alle Fragen der Reihe nach und laßt keinen Satz aus. Macht nach jedem Satz einen Kreis um die Antwort, die am besten zutrifft.

Zuerst kommen Sätze, die Eure M u t t e r betreffen:

Wenn Ihr keine Fragen mehr habt, dann blättert bitte um und fangt an.

A N H A N G II

Untersuchungsverfahren

MARBURGER SKALEN ZUR ERFASSUNG DES PERZIPIERTEN ELTERLICHEN ERZIEHUNGSVERHALTENS

Die folgenden Sätze beziehen sich auf Deine M u t t e r:

1. Meine Mutter sieht ein, daß ich recht habe, und gibt nach.
   sehr oft oft manchmal selten sehr selten

2. Wenn ich etwas erzähle, hört meine Mutter aufmerksam und gespannt zu
   fast nie selten manchmal oft fast immer

3. Sie tröstet mich und hilft mir, wenn etwas schiefgegangen ist.
   fast nie selten manchmal oft fast immer

4. Wenn ich mit einem Freund Streit habe, sagt sie mir, wie ich mich verhalten soll.
   fast nie selten manchmal oft fast immer

5. Sie bringt mir Dinge bei, die ich können möchte.
   sehr selten selten manchmal oft sehr oft

6. Meine Mutter spricht mit mir über meine Freunde, und sagt mir, wen sie nett findet.
   sehr selten selten manchmal oft sehr oft

7. Wenn ich etwas getan habe, was sie falsch findet, darf ich sagen, warum ich es getan habe.
   fast immer oft manchmal selten fast nie

8. Sie lobt mich, wenn ich mich wie ein Erwachsener benehme.
   fast nie selten manchmal oft fast immer

9. Wenn ich etwas ausgefressen habe und mich dafür entschuldige, verzeiht sie mir schnell.
   fast immer oft manchmal selten fast nie

10. Meine Mutter nimmt mich mit zu Gelegenheiten, zu denen andere Kinder nicht mitdürfen.
    sehr selten selten manchmal oft sehr oft

11. Meine Mutter antwortet mir geduldig, wenn ich ihr viele Fragen stelle.
    fast immer oft manchmal selten fast nie

12. Sie ermuntert mich, selbst auszuprobieren, was ich noch nicht kann.
    Sehr selten selten manchmal oft sehr oft

13. Wenn ich mich über etwas freue, merke ich, daß sie sich mit mir freut.
    fast immer oft manchmal selten sehr selten

14. Wenn ich eine Aufgabe gut erledigt habe, belohnt mich meine Mutter.
    fast immer oft manchmal selten fast nie

15. Sie lobt mich, auch wenn andere Leute dabei sind.
    sehr oft oft manchmal selten sehr selten

1. Wenn ich nicht sofort tue, was meine Mutter sagt, wird sie böse.
   fast nie selten manchmal oft fast immer

2. Wenn ich etwas ausgefressen habe, schickt sie mich ins Bett
   fast immer oft manchmal selten fast nie

3. Wenn ich zu spät nach Hause komme, gibt es von meiner Mutter ein Donnerwetter
   fast nie selten manchmal oft fast immer

4. Wenn ich ungezogen bin, bestraft sie mich mit Hausarrest
   fast nie selten manchmal oft fast immer

5. Zur Strafe verbietet sie mir, mit meinen Freunden zu spielen
   sehr oft oft manchmal selten sehr selten

6. Wenn ich etwas ausgefressen habe, sagt sie mir, ich sei ein böser Junge (böses Mädchen) und sollte mich schämen
   fast nie selten manchmal oft fast immer

7. Wenn ich etwas Vorlautes sage, schlägt sie mir auf den Mund
   fast immer oft manchmal selten fast nie

8. Sie zwingt mich, etwas zu erzählen, was ich lieber für mich behalten würde
   sehr oft oft manchmal selten sehr selten

9. Wenn ich etwas tue, was ihr nicht gefällt, weiß ich genau, was mir blüht
   fast immer oft manchmal selten fast nie

10. Wenn ich schmutzig vom Spielen heimkomme, ist meine Mutter böse
    fast nie selten manchmal oft fast immer

11. Zur Strafe gibt sie mir Schläge
    sehr selten selten manchmal oft sehr oft

12. Meine Mutter hat schlechte Laune, wenn sie meinetwegen zu Hause bleiben muß

sehr oft oft manchmal selten fast nie

13. Wenn Besuch kommt, schickt mich meine Mutter aus dem Zimmer

fast immer oft manchmal selten fast nie

14. Sie ohrfeigt mich

sehr selten selten manchmal oft sehr oft

15. Sie sagt, ich bekomme Schläge, wenn ich mich nicht bessere

sehr oft oft manchmal selten sehr selten

Die folgenden Sätze beziehen sich auf Deinen V a t e r

1. Wenn ich eine gute Klassenarbeit geschrieben habe, bekomme ich von meinem Vater eine Belohnung
   fast nie selten manchmal oft fast immer

2. Er tröstet mich und hilft mir, wenn etwas schiefgegangen ist
   fast immer oft manchmal selten fast nie

3. Wenn ich etwas gemalt oder gebastelt habe, kommt mein Vater und sieht es sich an
   fast nie selten manchmal oft fast immer

4. Mein Vater spricht mit mir über meine Freunde und sagt mir, wen er nett findet
   sehr selten selten manchmal oft sehr oft

5. Wenn ich etwas getan habe, was er falsch findet, darf ich sagen, warum ich es getan habe
   fast immer oft manchmal selten fast nie

6. Ich habe das Gefühl, daß ich mit ihm über alles sprechen kann, auch wenn ich etwas ausgefressen habe
   fast immer oft manchmal selten fast nie

7. Wenn ich etwas erzähle, hört mein Vater aufmerksam und gespannt zu
   fast nie selten manchmal oft fast immer

8. Er ermuntert mich, das, was ich noch nicht kann, selbst auszuprobieren
   sehr selten selten manchmal oft sehr oft

9. Wenn er mich bestraft, merke ich, daß er es nicht gern tut
   fast nie selten manchmal oft fast immer

10. Manchmal beobachte ich oder höre ich Dinge, die ich nicht verstehe; aber mein Vater erklärt sie mir dann
    fast immer oft manchmal selten sehr selten

11. Mein Vater sieht ein, daß ich recht habe, und gibt nach
    sehr oft oft manchmal selten sehr selten

12. Wenn mein Vater sich über mich freut, ist er sehr liebevoll und zärtlich
    fast nie selten manchmal oft fast immer

13. Wenn ich mich über etwas freue, merke ich, daß er sich mit mir freut
    fast nie selten manchmal oft fast immer

14. Wenn ich eine Aufgabe gut erledigt habe, belohnt mich mein Vater
    fast immer oft manchmal selten fast nie

15. Er lobt mich, auch wenn andere Leute dabei sind
    sehr oft oft manchmal selten sehr selten

1. Wenn ich ungezogen bin, bestraft er mich mit Hausarrest
   fast nie selten manchmal oft fast immer

2. Wenn ich zu spät nach Hause komme, gibt es von meinem Vater ein Donnerwetter
   fast nie selten manchmal oft fast immer

3. Er sagt, ich bekomme Schläge, wenn ich mich nicht bessere
   sehr oft oft manchmal selten sehr selten

4. Wenn ich schmutzig vom Spielen heimkomme, ist mein Vater böse
   fast nie selten manchmal oft fast immer

5. Wenn ich meinem Vater widerspreche, wird er ärgerlich
   fast immer oft manchmal selten fast nie

6. Mein Vater schimpft mit mir
   sehr selten selten manchmal oft sehr oft

7. Wenn ich etwas Vorlautes sage, schlägt er mich auf den Mund
   fast nie selten manchmal oft fast immer

8. Mein Vater schimpft mit mir, wenn ich meine Sachen unordentlich hinterlasse
   fast nie selten manchmal oft fast immer

9. Wenn ich etwas schmutzig oder unordentlich gemacht habe, ruft mein Vater mich herbei und schimpft mit mir
   fast immer oft manchmal selten fast nie

10. Wenn ich etwas tue, was ihm nicht gefällt, weiß ich genau, was mir blüht
    fast immer oft manchmal selten fast nie

11. Zur Strafe gibt er mir Schläge
    sehr selten selten manchmal oft sehr selten

12. Wenn ich eine andere Meinung habe als mein Vater, sagt er, ich sei dumm und verstehe das noch nicht
fast nie selten manchmal oft fast immer

13. Er ohrfeigt mich
sehr oft oft manchmal selten sehr selten

14. Wenn ich nicht sofort tue, was er sagt, wird er sofort böse
fast nie selten manchmal oft fast immer

15. Mein Vater gibt mir Schläge mit dem Stock
sehr oft oft manchmal selten sehr selten

TRIERER SKALEN ZUR ERFASSUNG PERZIPIERTER ELTERLICHER ERZIEHUNGSZIELE UND ERZIEHUNGS-EINSTELLUNGEN

FAMILIENNAME: _____ VORNAME: _____

SCHULE: _____ KLASSE: _____

Sicher kannst Du Dich noch daran erinnern, daß ich Dich vor einigen Tagen gebeten habe, ein paar Fragen zu beantworten, die Deinen Vater betrafen.
Heute möchte ich von Dir wissen, was Deine M u t t e r bei Dir möchte und was sie nicht möchte. Deshalb sind hier wieder ein paar Sätze aufgeschrieben und Du sollst entscheiden, ob Deine Mutter das auch meint, was in dem Satz steht, oder ob sie etwas anderes richtig findet.
Hier ist zum Beispiel ein solcher Satz:

	stimmt	stimmt nicht
Meine Mutter möchte, daß ich meine Schuhe selber putze.		

Wenn Deine Mutter möchte, daß Du Deine Schuhe selber putzt, dann stimmt der Satz für Deine Mutter, und Du machst in das Kästchen, über dem das Wort "stimmt" steht, ein Kreuz.
Wenn Du aber meinst, daß Deine Mutter das nicht unbedingt möchte (zum Beispiel, weil Du dann immer so viel Dreck machst oder aus einem anderen Grund), dann trifft der Satz für Deine Mutter nicht zu, und deshalb mußt Du ein Kreuz in das Kästchen machen, über dem "stimmt nicht" steht.
Genauso sollt Ihr es mit den Sätzen auf den folgenden Seiten machen. Ihr lest zuerst immer einen Satz und entscheidet dann, ob der Satz für Eure Mutter stimmt oder nicht.
Ihr könnt dabei gar nichts falsch machen, weil Mütter von ihren Kindern oft ganz Verschiedenes wollen: Manche Kinder sollen ihre Schuhe selber putzen, andere Kinder brauchen es nicht.

Antwortet ganz ehrlich. Ich erzähle niemandem, was Ihr hier sagt. Auch Euer Lehrer und Eure Mutter erfahren es nicht.
Denkt bitte daran, daß Ihr j e d e Frage beantworten sollt.
Wer etwas früher fertig ist, schaut noch einmal nach, ob er wirklich keine Frage ausgelassen hat.

	stimmt	nicht
1. Meine Mutter möchte, daß ich mich an das halte, was in der Bibel steht.		
2. Meine Mutter möchte, daß ich ihr beim Putzen helfe.		
3. Meine Mutter möchte, daß ich etwas habe, womit ich mich in meiner Freizeit beschäftigen kann.		
4. Meine Mutter möchte, daß ich alles esse, was auf den Tisch kommt.		
5. Meine Mutter möchte, daß ich möglichst schon in der ersten Klasse weiß, was ich später werden will.		
6. Meine Mutter möchte, daß ich Sport treibe, weil ich dabei lerne, mich anzustrengen.		
7. Meine Mutter möchte, daß ich mein Fahrrad selbst in Ordnung bringen kann, wenn es mal kaputt gegangen ist.		
8. Meine Mutter möchte, daß ich später studiere.		
9. Meine Mutter möchte, daß ich mir am Sonntag die Zeit nehme, über Gott und meinen Glauben nachzudenken.		
10. Meine Mutter möchte, daß ich abwasche.		
11. Meine Mutter möchte, daß ich mich allein beschäftigen kann.		
12. Meine Mutter möchte, daß ich ordentlich schreibe.		
13. Meine Mutter möchte, daß ich vor meinen Freunden ruhig ein bißchen angebe.		
14. Meine Mutter möchte, daß ich mich beim Sport anstrenge, damit ich gewinne.		
15. Meine Mutter möchte, daß ich ihr sage, wenn sie etwas falsch gemacht hat.		
16. Meine Mutter möchte, daß ich auf die Oberschule (Gymnasium) gehe.		
17. Meine Mutter möchte, daß ich schon jetzt viel über die Kirche und den Glauben erfahre.		
18. Meine Mutter möchte, daß ich den Mülleimer ausleere.		
19. Meine Mutter möchte, daß ich viel schwimme.		
20. Meine Mutter möchte, daß ich immer das tue, was ein Polizist sagt.		
	stimmt	nicht

	stimmt	stimmt nicht
1. Meine Mutter möchte, daß ich zum Lehrer ruhig das sagen soll, was er gern hört, wenn ich dafür eine bessere Note kriege.		
2. Meine Mutter möchte, daß ich es zeige, wenn ich auf gute Schulleistungen stolz bin.		
3. Meine Mutter meint, daß ich mir einen Ehestreit ruhig mit anhören soll.		
4. Meine Mutter möchte, daß ich auf jeden Fall das Abitur mache.		
5. Meine Mutter möchte, daß ich regelmäßig in die Kirche gehe.		
6. Meine Mutter möchte, daß ich ihr immer sage, wo sie mich finden kann.		
7. Meine Mutter möchte, daß ich neben der Schule genügend Zeit zum Basteln, Spielen und zu anderen Dingen habe, die mir Spaß machen.		
8. Meine Mutter möchte, daß ich in der Schule gute Noten habe.		
9. Meine Mutter möchte, daß ich später unseren Nachbarn zeige, wie erfolgreich ich im Beruf bin.		
0. Meine Mutter möchte, daß ich Sport treibe, weil sie denkt, daß ich dadurch klüger werde.		
1. Meine Mutter möchte, daß ich mir beim Kleiderkaufen meine Sachen selbst aussuche.		
2. Meine Mutter möchte, daß ich auf alle Fälle das Gymnasium zu Ende mache, auch wenn ich mehrmals sitzenbleibe.		
3. Meine Mutter möchte, daß ich die zehn Gebote unbedingt einhalte.		
4. Meine Mutter möchte, daß ich meine Spielsachen immer selbst aufräume.		
5. Meine Mutter möchte, daß ich regelmäßig Zeitung lese.		
6. Meine Mutter möchte, daß ich meine Hausaufgaben immer sorgfältig mache.		
7. Meine Mutter möchte, daß ich beim Spielen etwas lerne, was ich später brauchen kann.		
8. Meine Mutter möchte, daß ich Klassensprecher werde.		
9. Meine Mutter meint, daß ich ruhig kleine Geheimnisse haben darf.		
0. Meine Mutter möchte, daß ich wenigstens die mittlere Reife nache.		
1. Meine Mutter möchte, daß ich in einen Verein oder in eine Jugendgruppe der Kirche eintrete (z. B. Kirchenchor, CVJM).		
	stimmt	stimmt nicht

	stimmt	stimmt nicht
42. Meine Mutter möchte, daß ich am Abend mein Zimmer aufräume		
43. Meine Mutter möchte, daß ich viel an der Luft bin.		
44. Meine Mutter möchte, daß ich stets den Anordnungen des Lehrers folge.		
45. Meine Mutter möchte, daß ich beim Spielen mit anderen Kindern den Ton angebe.		
46. Meine Mutter möchte, daß ich beim Spielen Mannschaftsführer bin.		
47. Meine Mutter möchte, daß ich auch einmal allein zu Verwandten reise.		
48. Meine Mutter möchte, daß ich auf jeden Fall die mittlere Reife mache, auch wenn meine Eltern viel Geld für Nachhilfestunden ausgeben müssen.		
49. Meine Mutter möchte, daß ich mich bei allem, was ich tue, nach der kirche richte.		
50. Meine Mutter möchte, daß ich ihr auch einmal die Hausschuhe bringe.		
51. Meine Mutter möchte, daß ich außer Deutsch wenigstens noch eine andere Sprache spreche (z. B. Englisch oder Französisch).		
52. Meine Mutter möchte, daß ich immer gehorche, wenn sie oder mein Vater mir etwas sagt.		
53. Meine Mutter möchte, daß ich später im Beruf von jedem geachtet und anerkannt werde.		
54. Meine Mutter möchte, daß ich beim Sport mutig bin.		
55. Meine Mutter möchte, daß ich allein ins Schwimmbad oder in die Stadt gehe.		
56. Meine Mutter möchte, daß ich später mein Studium unter allen Umständen zu Ende mache.		
57. Meine Mutter möchte, daß ich an Gott glaube.		
58. Meine Mutter möchte, daß ich täglich einkaufen gehe.		
59. Meine Mutter möchte, daß ich kleinere Dinge selbst basteln kann.		
60. Meine Mutter möchte, daß ich zum Essen ganz pünktlich bin.		
61. Meine Mutter möchte, daß ich später im Beruf immer gut Bescheid weiß.		
	stimmt	stimmt nicht

	stimmt	stimmt nicht
62. Meine Mutter möchte, daß ich in den Fächern, in denen ich nicht gut bin, zusätzlich übe.		
63. Meine Mutter möchte, daß ich ganz allein entscheide, wofür ich mein Taschengeld ausgebe.		
64. Meine Mutter möchte, daß ich auf alle Fälle studiere, auch wenn es lange dauert und viel Geld kostet.		
65. Meine Mutter möchte, daß ich mit der ganzen Familie in die Kirche gehe.		
66. Meine Mutter möchte, daß ich regelmäßig im Haushalt helfe.		
67. Meine Mutter möchte, daß ich regelmäßig ins Theater oder ins Konzert gehe.		
68. Meine Mutter möchte, daß ich aufs Wort gehorche, wenn sie oder mein Vater mir etwas verbietet, weil es gefährlich ist.		
69. Meine Mutter möchte, daß ich später genauso viele Sachen kaufen kann, wie unsere Nachbarskinder.		
70. Meine Mutter möchte, daß ich mich ständig bemühe, meine Schulnoten zu verbessern.		
71. Meine Mutter möchte, daß ich ganz allein entscheide, was ich im Fernsehen anschauen will.		
72. Meine Mutter möchte, daß ich weiß, daß es nur einen wahren Glauben gibt.		
73. Meine Mutter nöchte, daß ich ihr helfe, wo es nur geht.		
74. Meine Mutter möchte, daß ich ein Musikinstrument spielen kann.		
75. Meine Mutter möchte, daß ich die Bekannten meiner Eltern grüße.		
76. Meine Mutter möchte, daß ich später viele Bekannte habe.		
77. Meine Mutter möchte, daß ich alles daran setze, zu den Besten in der Klasse zu gehören.		
78. Meine Mutter möchte, daß ich selbst entscheide, wohin ich in den Ferien fahre.		
	stimmt	stimmt nicht

	stimmt	stimmt nicht
79. Meine Mutter möchte, daß ich meine Sachen immer selbst in Ordnung halte.		
80. Meine Mutter möchte, daß ich mir selbst neue Spiele ausdenke.		
81. Meine Mutter möchte, daß ich beim Essen stillsitze.		
82. Meine Mutter möchte, daß ich immer mit dabei bin, wenn meine Freunde und Freundinnen etwas unternehmen.		
83. Meine Mutter möchte, daß ich mich immer anstrenge, wenigstens ebenso gut wie die anderen zu sein.		
84. Meine Mutter möchte, daß ich ihr viele Besorgungen abnehme.		
85. Meine Mutter möchte, daß ich mir oft Zeit nehme, ein gutes Buch zu lesen.		
86. Meine Mutter möchte, daß ich stets frage, ob ich auch etwas sagen darf, wenn sich die Erwachsenen unterhalten.		
87. Meine Mutter möchte, daß ich mit Kindern spiele, die aus einer ordentlichen Familie kommen.		
88. Meine Mutter möchte, daß ich fit bin, damit ich immer mein Bestes geben kann.		

stimmt	stimmt nicht

Perzipierte Einstellungen

	stimmt	stimmt nicht
1. Meine Mutter wird nicht gleich böse, wenn ich einmal vergesse, was sie mir aufgetragen hat.		
2. Meine Mutter läßt mich selbst entscheiden, was ich lesen oder spielen möchte.		
3. Wenn mir meine Mutter etwas verbietet, kann ich machen, was ich will, sie bleibt dabei.		
4. Wenn meine Mutter merkt, daß ich zu einer Sache überhaupt keine Lust habe, verspricht sie mir etwas Schönes, damit ich es doch mache.		
5. Meine Mutter merkt es mir gleich an, wenn ich traurig bin.		
6. Wenn ich vor etwas Angst habe, tröstet mich meine Mutter und macht mir Mut.		
7. Meine Mutter nimmt mich gern mit, wenn sie etwas vorhat.		
8. Was ich von meinem Geld kaufe, darf ich behalten, auch wenn es meiner Mutter nicht gefällt.		
9. Meine Mutter läßt mich entscheiden, wann ich meine Schularbeiten machen will.		
10. Wenn ich mich vor einer Arbeit drücken will, läßt meine Mutter nicht locker, bis ich es gemacht habe.		
11. Wenn meine Mutter mal allein sein möchte, erfindet sie etwas, damit ich aus dem Zimmer gehe.		
12. Meine Mutter merkt es mir sofort an, wenn ich vor irgend etwas Angst habe.		
13. Bei Dingen, die ich nicht gern tue, hilft mir meine Mutter, damit es schneller geht.		
14. Meine Mutter läßt manchmal eine Arbeit liegen, damit sie etwas mit mir zusammen tun kann.		
15. Wenn ich meiner Mutter helfe, sagt sie oft, daß ich es richtig mache.		
16. Meine Mutter ist immer hinter mir her, damit ich auch ja nichts Verbotenes tue.		
17. Wenn meine Mutter mir etwas nicht erlauben will, läßt sie sich von mir auch nicht herumkriegen.		
	stimmt	stimmt nicht

	stimmt	stimmt nicht
18. Wenn mir meine Mutter eine Frage nicht beantworten will, redet sie schnell von etwas anderem, damit ich auf andere Gedanken komme.		
19. Meine Mutter braucht mich nur anzuschauen, und schon weiß sie, daß etwas mit mir nicht stimmt.		
20. Wenn ich in der Schule etwas nicht verstanden habe und meine Mutter frage, sagt sie nur, ich soll das nächste mal besser aufpassen.		
21. Auch wenn ich genau weiß, daß ich im Recht bin, darf ich meiner Mutter nicht widersprechen.		
22. Meine Mutter sagt mir, daß ich mit bestimmten Kindern nicht spielen darf.		
23. Wenn meine Mutter von mir etwas will, wozu ich keine Lust habe, muß ich es doch machen.		
24. Wenn mir meine Mutter plötzlich etwas schenkt, was ich schon immer haben wollte, will sie meistens etwas besonderes von mir.		
25. Meine Mutter sieht es mir gleich an, wenn mir etwas besonders gut gefällt.		
26. Wenn ich etwas ausgefressen habe, sagt meine Mutter, es ist meine Sache, das wieder in Ordnung zu bringen.		
27. Wenn meine Mutter Besuch hat, darf ich nicht dabei sein.		
28. Meine Mutter ist schnell ärgerlich und sauer, wenn ich mal nicht so nett zu ihr bin.		
29. Wenn ich mal unpünktlich bin, ist meine Mutter nicht gleich böse.		
30. Wenn mir meine Mutter etwas verbietet, und ich bettele eine Weile, erlaubt sie es schließlich doch.		
31. Manchmal beschwindelt mich meine Mutter, damit ich tue, was sie will.		
32. Wenn ich von der Schule heimkomme, merkt meine Mutter schon an meinem Gesicht, was ich für eine Note bekommen habe.		
33. Meine Mutter vergißt nie, mich zu loben, wenn ich eine gute Note nach Hause bringe.		
34. Meine Mutter hat immer etwas anderes zu tun, wenn ich mal mit ihr spielen möchte.		
	stimmt	stimmt nicht

	stimmt	nicht
35. Meine Mutter ist nicht gleich eingeschnappt, wenn ich zuhause mal gegen sie bin.		
36. Meine Mutter schimpft nicht gleich, wenn ich meine Schulaufgaben mal nicht so ordentlich mache.		
37. Wenn meine Mutter sagt, daß ich ins Bett gehen muß, bringe ich sie leicht dazu, daß ich noch länger aufbleiben darf.		
38. Wenn ich meiner Mutter nicht mehr helfen mag, tut sie so, als ob wir bald fertig sind.		
39. Meine Mutter spürt gar nicht, wenn ich mich vor etwas fürchte.		
40. Wenn ich mir besondere Mühe gebe, kann ich ganz sicher sein, daß sich meine Mutter auch darüber freut.		
41. Meine Mutter möchte, daß ich möglichst viel bei ihr zuhause bin.		
42. Wenn ich meine Mutter mal geärgert habe, kann sie es schnell wieder vergessen.		
43. Wenn ich meiner Mutter etwas nicht sagen möchte, fragt sie so lange, bis sie es weiß.		
44. Wenn ich meiner Mutter nur lange genug etwas vorjammere, gibt sie schließlich nach.		
45. Meine Mutter sagt, ich soll doch mehr Rücksicht auf sie nehmen und sie nicht aufregen.		
46. Meine Mutter merkt es mir nicht an, wenn ich sie mal beschwindele.		
47. Bei meiner Mutter kommt es nicht vor, daß sie mich das eine Mal für etwas lobt und das andere Mal dafür ausschimpft.		
48. Meine Mutter geht abends kaum weg, sie bleibt lieber bei mir.		
49. Meine Mutter regt sich furchtbar auf, wenn ich ihr etwas sage, was ihr nicht gefällt.		
50. Meine Mutter bleibt immer im Zimmer, wenn ich mal mit meinen Freunden allein sein will.		
51. Wenn meine Mutter etwas von mir will, wozu ich keine Lust habe, brauche ich es nicht zu machen.		
	stimmt	nicht

	stimmt	stimmt nicht
2. Meine Mutter hält mir vor, wie sehr sie um mich Angst hat, wenn ich nicht rechtzeitig heimkomme.		
3. Meine Mutter merkt häufig gar nicht, wenn ich mich auf etwas sehr freue.		
4. Manchmal freut sich meine Mutter, wenn ich ihr helfe, manchmal hat sie aber auch etwas dagegen, ohne daß ich weiß warum.		
5. Meine Mutter hat keine Lust zu verreisen, wenn sie mich nicht mitnehmen kann.		
6. Wenn ich etwas nicht sofort richtig mache, wird meine Mutter gleich ganz ärgerlich.		
7. Meine Mutter nimmt es mir gleich übel, wenn ich mal etwas nicht so mache, wie sie es will.		
8. Wenn ich mein Essen nicht mag, macht mir meine Mutter etwas anderes.		
9. Wenn ich mein Essen nicht mag, sagt meine Mutter, daß sie sich doch solche Mühe gegeben hat.		
0. Wenn mir meine Mutter etwas verbietet, hat sie es sich vorher ganz genau überlegt.		
1. Wenn ich gute Noten heimbringe, lobt mich meine Mutter manchmal dafür, manchmal sagt sie aber auch gar nichts.		
2. Meine Mutter ist traurig, wenn wir mal für längere Zeit nicht zusammen sind.		
3. Wenn sich meine Mutter nur ein bißchen über mich ärgert, schreit sie gleich los.		
4. Meine Mutter nimmt es mir lange übel, wenn ich mal nicht nett zu ihr war.		
5. Wenn meine Mutter mir einmal etwas verbietet, bleibt sie dabei und erlaubt es mir auch später nicht.		
6. Manchmal fragt mich meine Mutter, ob ich denn nicht sehe, wie weh ich ihr tue.		
7. Wenn meine Mutter mit mir etwas vorhat, überlegt sie vorher ganz genau, wie sie es am besten macht.		
	stimmt	stimmt nicht

	stimmt	stimmt nicht
68. Bei meiner Mutter weiß ich überhaupt nicht, wie ich es ihr recht machen soll: immer will sie etwas anderes von mir.		
69. Weil ich meine Mutter immer dabeihaben will, nimmt sie mich auch überall hin mit.		
70. Meine Mutter hat mich noch nie geschlagen, nur weil sie wütend war.		
71. Meine Mutter ist gleich beleidigt, wenn ich ihr mal widerspreche.		
72. Wenn mir meine Mutter einmal etwas verbietet, kann es sein, daß sie es ein anderes Mal doch erlaubt.		
73. Meine Mutter sagt mir, wie sehr sie sich schämt, wenn ich mich nicht ordentlich benehme.		
74. Meine Mutter weiß immer ganz genau, was sie von mir will.		
75. Mal lobt mich meine Mutter, wenn ich mich gut benehme, mal beachtet sie es gar nicht.		
76. Meiner Mutter ist es gleich, wenn ich mal längere Zeit nicht bei ihr bin.		
77. Meine Mutter bleibt ruhig, auch wenn ich wütend bin.		
78. Wenn ich etwas wirklich bereue, ist meine Mutter sofort wieder lieb zu mir.		
79. Meine Mutter bestraft mich für Dinge, die ich nicht tun darf, und macht dabei auch keine Ausnahme.		
80. Manchmal beklagt sich meine Mutter, daß ich es ihr so schwer mache.		
81. Wenn mir meine Mutter etwas verbietet, weiß sie oft selbst nicht warum.		
82. Einmal freut sich meine Mutter, wenn ich lieb zu ihr bin, ein anderes Mal kann sie es nicht leiden.		
83. Wenn meine Mutter versprochen hat, mit mir zu spielen, tut sie es, auch wenn sie noch so müde ist.		
84. Meine Mutter nimmt mich manchmal auch dahin mit, wo sonst nur Erwachsene sind.		
	stimmt	stimmt nicht

Bitte prüfe noch einmal, ob Du auch wirklich j e d e

Frage beantwortet hast.

DANKE!

PERZIPIERTER ANREGUNGSGEHALT DER HÄUSLICHEN UMWELT

Interview - Schema

1. Hast Du ein eigenes Fahrrad?
   (Nur bei der Antwort "nein": Kannst Du manchmal ein Fahrrad benutzen, z. B. das von Deinen Geschwistern, Eltern, Nachbarn o. a. Personen?
   Darfst Du damit weit in der Gegend herumfahren oder nur in der näheren Umgebung von Eurer Wohnung (Eurem Haus)?
   Wie weit darfst Du allein, mit Deinen Freunden/Freundinnen (jedoch ohne Eltern) fahren? (Orte nennen lassen!)

2. Hast Du zuhause ein eigenes Zimmer, in dem Du schläfst?
   Bei "ja": Ist das auch gleichzeitig das Zimmer in dem Du spielst?
   Bei "nein": Mit wem mußt Du das Zimmer teilen?
   Wo schläfst Du?
   Wo spielst Du meistens, wenn Du in der Wohnung spielst?
   Bei "ja": Seit wann hast Du ein eigenes Zimmer?
   Gibt es bestimmte Räume in Eurer Wohnung, in denen Du nicht spielen oder Dich nicht (selten) aufhalten darfst ("gute Stube" o. ä.)?

3. Kannst Du mir sagen, wieviele Zimmer Euer Haus (Eure Wohnung) hat?
   Habt Ihr einen Hof oder einen Garten bei Eurem Haus, in dem Du ungestört spielen kannst?
   Haben Deine Eltern ein Grundstück, einen Garten gemietet, gepachtet, gekauft (Schrebergarten o. ä.), wo Du ungestört spielen kannst?

4. Wo spielst Du meistens: In der Wohnung (im Haus).
   In der Nähe des Hauses (der Wohnung).
   In der weiteren Umgebung.
   (Spielmöglichkeiten beschreiben lassen: Spielplätze, Wald, Wiesen usw.).

5. Gibt es für Dich in Eurer Wohnung (Haus) einen Platz (eine Ecke) an den (in die) Du Dich ungestört zurückziehen kannst, wenn Du mal alleine sein willst?
   Wohin gehst Du dann?

6. Bis Du schon einmal mit Deinen Eltern zusammen in den Ferien verreist? (nach Sommer- und Winterurlaub fragen)
   Waren da noch andere Leute außer Deinen Eltern und Geschwistern mit?
   Wer war mit?
   Wie oft waren diese Leute mit?
   Wie oft warst Du mit Deinen Eltern verreist?
   Wie lange seid Ihr da meistens unterwegs gewesen?
   Wohin seid Ihr gefahren? (Reiseziele nennen lassen!)
   Wo habt Ihr gewohnt (bei Verwandten, Urlaub auf dem Bauernhof, Camping, Hotel, usw.)?
   Was habt Ihr an den Urlaubstagen meistens gemacht? (schwimmen/faulenzen; lesen/spielen (was?); Ausflüge in die Umgebung; Kirchen, Museen und andere Bauwerke besichtigen - welche? genau benennen lassen!)
   Weißt Du schon, was Du in den kommenden Sommerferien machen wirst? (Auch bei Kindern fragen, die bisher noch nicht verreist waren).

7. Bist Du schon einmal ohne Deine Eltern verreist?
   Wie oft?
   Wie lange?
   Mit wem?
   Wohin (bzw. zu wem? - Verwandte, Freunde der Eltern o. ä.)?

8. Machst Du mit Deinen Eltern (der ganzen Familie) an den Wochenenden hin und wieder einen Ausflug?
   Wie oft kommt das vor:
   nie - selten (1-2 mal im Jahr) - manchmal (3-6 mal im Jahr) - oft (mehr als 6 mal im Jahr) - sehr oft (1 mal im Monat und mehr).

Zu Frage 10

Für jedes der folgenden Spielzeuge, das dem Kind zugänglich ist; erhält die Vp 1 Punkt:
(Spielzeug mit hohem intellektuellen Anregungsgehalt)

Metallbaukasten
Schach
Dame)
Mühle) Spielesammlung (1 Punkt)
Halma)
Monopoly
Memory
Kasperltheater
Kinderpost
Scabble
Kaufladen
Romeé
Deutschlandspiel
Schreibspiele
Buchstabierspiele
Fragespiele
Puzzle-Spiele
Sparkasse
Weltreisen
Mikroskop
Verkehrsspiel
Kindertelefon
Fischer-Technik
Elektrobaukasten
Lego
Jumbo Jet

Macht Ihr die Ausflüge zu Fuß, mit der Bahn, dem Fahrrad, dem Auto?
Wie lange bleibt Ihr fort? (den ganzen Tag, nur vormittags, nur nachmittags, 1-2 Stunden etc.).
Wohin fahrt Ihr da meistens? (Einige Ausflugsziele nennen lassen).

9. Haben Dich Deine Eltern schon einmal in einen Tierpark, Zoo, in eine Ausstellung, ein Museum oder zu anderen Besichtigungen mitgenommen? Erzähle einmal, wo und wie oft Ihr dort gewesen seid.

10. Was hast Du an Spielzeug? (Aufzählen lassen und durch Erfragen der Spielzeuge, die auf dem beiliegenden Blatt aufgeführt sind, ergänzen. Einige davon sind retrospektiv zu erfragen: "Hast Du früher ein Kasperltheater, einen Kaufladen ... gehabt?").
Kannst Du auch Spielzeug von Deinen Geschwistern mit benutzen? Welches? (Aufzählen lassen)
(Besonders nach Tonbandgerät oder Cassetten-Recorder fragen, die zu Sprachübungen benutzt werden).

11. Was (womit) spielst Du am liebsten?

12. Hast Du ein Hobby?
Welches? (Einzelheiten berichten lassen)
Wie lange machst Du das schon?
Wie bist Du zu diesem Hobby gekommen?
(Wenn durch die Eltern: Kannst Du Dir denken warum?)

13. Hast Du ein Tier zuhause, das Du pflegst?
Hattest Du früher mal ein Tier oder haben Dir Deine Eltern versprochen, daß Du bald ein Tier bekommst?
Was für ein Tier hast Du?
Wer hat es Dir geschenkt? (wenn Eltern: Warum wohl?)
Pflegst Du das Tier immer (ganz alleine) - meistens - gelegentlich?

14. siehe a. a. O. - ist in diesem Schema Nr. 12

15. Haben Deine Eltern irgendein Hobby?
Welches?
Lassen sie Dich dabei mitmachen?
Kommt das sehr oft - oft - manchmal - selten vor?
Wie oft pro Monat? Schätze bitte einmal.

16. Machst Du mit Deinen Eltern (und Geschwistern) zusammen manchmal irgendwelche Spiele?
Welche? (Nennen lassen)
Kommt das sehr oft oft - manchmal - selten vor?
Wie oft pro Monat? Schätze bitte einmal.

17. Hilfst Du Deiner Mutter oder Deinem Vater bei Arbeiten im Haus oder im Garten?
Was machst Du da? (Einzelheiten berichten lassen)
Hilfst Du nur manchmal oder sind das regelmäßige Pflichten, die Du aufgetragen bekommen hast (wie z. B. jeden Morgen Brötchen holen oder den Mülleimer ausleeren usw.)?
Was tust Du regelmäßig?

18. Hast Du eigene Bücher?
Wieviele Bücher hast Du? (Nicht gemeint sind hier Micky Maus und andere Hefte)
Bekommst Du zu Weihnachten, zum Geburtstag usw. auch Bücher geschenkt?
Kommt das immer - oft - manchmal - selten vor?

19. Wieviele Stunden liest Du im Durchschnitt pro Tag?
(Auch Zeitschriften, Zeitung, Heftchen usw.)

20. Kannst Du Dich noch an die Zeit erinnern, bevor Du in die Schule gekommen bist? Haben Dir damals Deine Eltern (größere Geschwister, Großeltern oder andere Personen) Geschichten und Märchen vorgelesen oder erzählt?
Welche?
Kam das sehr oft - oft - manchmal - selten vor?

21. Wie oft in der Woche darfst Du fernsehen, jeden Tag?
Wieviele Stunden pro Tag ungefähr?
Was schaust Du Dir an?
Bleibt es Dir überlassen, was Du anschaust, oder fragst Du Deine Eltern?
Darfst Du so lange fernsehen, wie Du willst?
Darfst Du an den Wochenenden länger fernsehen als sonst?
Wie lange?
Schaust Du Dir regelmäßig bestimmte Sendungen an?
Welche? (Nennen lassen)
Welche Sendung ist Deine Lieblingssendung?
Hörst Du auch Sendungen am Radio?
Welche?

22. Wo (an welchem Platz) machst Du Deine Hausaufgaben?
Hast Du einen Schreibtisch?
(Wenn kein eigenes Zimmer, Beschreibung des Arbeitsplatzes, an dem gewöhnlich die Schulaufgaben gemacht werden, besonders, ob dort Hefte und andere Schulsachen liegengelassen werden können, die man am nächsten Tag nicht in der Schule benötigt, oder ob sie in der Schultasche oder wechselnden Orten aufbewahrt werden müssen; fragen, ob ein Schrankfach oder Regal für Bücher vorhanden ist.)
Wer ist meistens noch in dem Raum, wenn Du Deine Schularbeiten machst? (Besonders Störungen durch Radio, Fernsehen, Gespräche usw. ermitteln)

23. Gibt es bei Euch zuhause ein Lexikon, Atlas, Duden, Rechtschreibduden, Kinder-Duden, Rechenduden, Jugendlexikon, Wörterbuch, Wortschatzlexikon, Globus?

24. Werden Deine Hausaufgaben nachgesehen, wenn Du fertig bist?
Wer sieht sie meistens nach?
Wie oft kommt das vor: jeden Tag, fast jeden Tag, manchmal, selten?

Wie macht er/sie das? (Berichten lassen: werden Rechenaufgaben genau nachgerechnet, Hausaufsätze verbessert, Sätze neu formuliert oder umgestellt, Vorschläge für bessere Worte gemacht usw.?)
Was passiert, wenn Deine Hausaufgabe schlecht gemacht ist?
Lassen Dich Deine Eltern mit den Fehlern ruhig in die Schule gehen?
Sprechen sie mit Dir die Fehler durch?
Mußt Du die Hausaufgaben noch einmal machen?
Verbessern Dir Deine Eltern die Fehler oder mußt Du selbst darauf kommen?

25. Beaufsichtigt Dich jemand, während Du Deine Hausaufgaben machst?
Wer?
Wie macht er/sie das? (Einzelheiten berichten lassen, z. B. kommt ständig in das Zimmer, um zu kontrollieren, kommt nur hin und wieder in das Zimmer, sitzt ständig daneben usw.)

26. Seid Ihr schon einmal umgezogen?
Wie oft?

27. Bist Du schon einmal umgeschult worden?
Wie oft?

28. Warst Du, bevor Du in die Schule gekommen bist, schon im Kindergarten?
Wie lange ungefähr?

29. Bist Du Mitglied in einer Jugendgruppe oder in einem Sportverein (Turnverein, Meßdiener, Chor usw.)?

30. Wo spielst Du am liebsten: In der Wohnung - manchmal in der Wohnung, manchmal lieber draußen - lieber draußen.

31. Hast Du neben der Schule noch irgendeinen Unterricht, wie z. B. Klavierunterricht (nicht bei Verwandten!)?

Bekommst Du den Unterricht alleine oder in der Gruppe?

32. Ist Deine Mutter berufstätig?
Wer beaufsichtigt Dich in der Zeit, in der sie nicht zuhause ist?

33. Wieviele Freunde/Freundinnen hast Du, mit denen Du fast immer zusammen bist?

34. Wohnen Deine Großeltern oder andere Familienmitglieder bei Euch in der Wohnung (im Haus)?

35. Darfst Du Deine Freunde/Freundinnen mit nach Hause zum Spielen mitbringen?
Was spielt Ihr dann meistens?

36. Haben Deine Eltern oft - manchmal - selten - nie oder sehr oft Besuch von Freunden, Verwandten, Bekannten?
Wie oft kommt das in der Woche vor?

37. Habt Ihr auch manchmal Besuch, der bei Euch übernachtet, weil er von auswärts ist?
Sehr oft - oft - manchmal - selten - nie

38. Schaust Du mit Deinen Eltern manchmal zusammen ein Fernsehstück an? Welche habt Ihr zusammen gesehen? (Ein paar nennen lassen.)
Kommt das sehr oft - oft - manchmal - selten vor?
Wie oft pro Woche? Schätze bitte einmal!

39. Wenn Du mit Deinen Eltern zusammen ein Fernsehstück angeschaut hast, unterhaltet Ihr Euch auch dann manchmal darüber (hier ist der Inhalt wichtig!)?
Kommt das sehr oft - oft - manchmal - selten vor?
Wie oft pro Woche? Schätze bitte einmal!

40. Sprechen Deine Eltern mit Dir über den Inhalt von Büchern, die Du liest?
Kommt das sehr oft - oft - manchmal - selten vor?

41. Bitten Dich Deine Eltern manchmal darum, daß Du ihnen etwas vorliest?
Was liest Du ihnen dann vor?
Wie oft kommt das im Monat vor?
Warum lassen sich Deine Eltern von Dir etwas vorlesen?
(besonders: Aussprache kontrollieren und üben, Lesefertigkeit verbessern; auch nachfragen, ob die Eltern in den vorangegangenen Schuljahren vorlesen lassen.)

42. Bekommen Deine Eltern regelmäßig irgendwelche Zeitungen, Zeitschriften oder Bücher (Buchclub) ins Haus geliefert?
Welche? (Aufzählen lassen)

43. Haben Deine Eltern Bücher?
Wieviele ungefähr?
Darfst Du Dir davon welche nehmen und lesen?
Welche hast Du gelesen? (Titel nennen lassen!)

44. Tagesablauf:
Wann stehst Du in der Woche, wenn Du zur Schule mußt, immer auf? Passiert das immer zur gleichen Zeit?
Wer weckt Dich?
Mit wem frühstückst Du?
Ist der Frühstückstisch schon vorbereitet?
Wer hat den Frühstückstisch gedeckt?
Wo frühstückt Ihr?

Wie ist das mit dem Mittagessen? Seid Ihr da alle zusammen?
Habt Ihr eine bestimmte Essenszeit?
Wo eßt Ihr?
Ist Eure ganze Familie beim Abendessen zusammen?
Habt Ihr dafür eine feste Zeit?
Wann mußt Du abends zu Bett gehen? Immer ungefähr zur selben Zeit?
Wann machst Du Deine Hausaufgaben? Je nachdem, wie Du Lust hat, oder mußt Du sie zu einer ganz bestimmten Zeit erledigen?

45. Wie ist das, wenn Du zusammen mit Deinen Eltern beim Essen sitzt? Darfst Du da jederzeit an ihrem Gespräch teilnehmen (mitreden), oder sind Deine Eltern der Meinung, daß Kinder nur dann reden dürfen, wenn sie von Erwachsenen dazu aufgefordert werden?
Worüber redest Du bei Tisch mit Deinen Eltern, bzw. Deine Eltern mit Dir?

PERZIPIERTER ANREGUNGSGEHALT DER HÄUSLICHEN UMGEBUNG

Interview - Auswertungsschema

Frage 1: Fahrrad

	Punkte
Vp besitzt ein eigenes Fahrrad, mit dem sie aber nur in der näheren Umgebung fahren darf.	0
Vp besitzt ein Fahrrad, mit dem sie in die weitere Umgebung fahren darf	1
Vp besitzt ein Fahrrad, mit dem sie unbeschränkt fahren darf	2

Frage 2: Eigenes Zimmer

Vp hat kein eigenes Zimmer	0
Vp hat ein Schlafzimmer mit den Geschwistern zusammen, spielt jedoch nicht in diesem Zimmer, sondern in einem anderen Raum des Hauses, bzw. hat keinen festen Spielplatz	1
Schlaf- und Spielzimmer mit Geschwistern zusammen	2
Vp hat ein eigenes Schlafzimmer, das am Tag jedoch auch Spielzimmer für ein anderes Geschwister ist	3
Vp hat ein Zimmer für sich alleine	4
Vp hat ein Zimmer für sich alleine und zusätzlich einen Hobby-Raum o. ä.	5

Frage 3 a: Anzahl der Zimmer pro Person

Zimmer/Person	
0 - 0,39	0
0,4 - 0,59	1
0,6 - 0,79	2
0,8 - 0,99	3

	Punkte
1,0 - 1,19	4
1,2 - 1,39	5
mehr als 1,39	6

Frage 3 b: Hof, Garten

Es gibt keinen Hof oder Garten beim Haus	0
Es gibt einen Hof oder Garten, Vp kann jedoch nicht ungestört spielen	1
Hof oder Garten vorhanden, ungestörtes Spielen mögl.	2
Eltern haben ein Grundstück, einen Schrebergarten gepachtet, gekauft, wo das Kind ungestört spielen kann	2

Frage 4: Spielplatz

Vp spielt meistens im Haus	0
Vp spielt in der Nähe des Hauses, wenig abwechslungsreiche Spielplätze	1
Vp spielt in der Nähe des Hauses, verschiedene Spielplätze, abwechslungsreiche Spielmöglichkeiten	2
Mannigfache Spielmöglichkeiten, auch in der weiteren Umgebung	3

Frage 5: entfällt, da sie häufig mit Frage 2 (eigenes Zimmer) gekoppelt ist.

Frage 6 a: Häufigkeit und Dauer von Reisen mit den Eltern

keine Reisen	0
eine Reise	1
zwei Reisen	2
drei Reisen	3

	Punkte
vier Reisen	4
fünf und mehr Reisen	5

Reisen von weniger als 10 Tagen werden als 1/2 Reise verrechnet; Reisen, die länger als 4 Wochen gedauert haben, gelten als 2 Reisen.
Wichtig: siehe Frage 7 a !!!

Frage 6 b: Häufigkeit und Anzahl von Reisebegleitern

keine Reisebegleiter	0
1 x Reisebegleiter	1
2 x Reisebegleiter	2
3 x Reisebegleiter	3
4 x Reisebegleiter	4
5 x und öfter Reisebegleiter	5

Der Punktwert wird mit der Anzahl unterschiedlicher Reisebegleiter multipliziert (siehe Hinweise).

Frage 6 c: Differenziertheit der Reiseziele

immer das gleiche Reiseziel	0
zwei verschiedene Reiseziele	1
drei verschiedene Reiseziele	2
vier und mehr verschiedene Reiseziele	3

Frage 6 d: Fremdheitsgrad der Reiseziele

nähere Umgebung (Bayr. Wald, Fichtelgeb. u. ä.)	0
übrige BRD	1
DDR, Österreich, Südtirol	2

	Punkte
Italien, Spanien	3
übriges Europa	4
außereuropäische Reiseziele	5

Hier wird jedes verschiedene Reiseziel eingeschätzt und die Einzelwerte zu einem Summenskore addiert.

Frage 6 e: "Kultureller" Anregungsgehalt der Urlaubsbeschäftigung

schwimmen, spazieren gehen, spielen, faulenzen u. ä.	0
Ausflüge und Besichtigungen allgemein; es werden weniger als drei konkrete Besichtigungsziele mit Bildungsgehalt genannt.	1
Es werden drei und mehr konkrete Besichtigungsziele mit Bildungsgehalt genannt.	2

(weitere Angaben zur Auswertung siehe in den "Hinweisen")

Frage 7 a: Häufigkeit und Dauer von Reisen ohne die Eltern

noch nie ohne die Eltern verreist	0
1 x alleine verreist	1
2 x alleine verreist	2
3 x alleine verreist	3
4 x alleine verreist	4
5 x und öfter alleine verreist	5

Reisen, die weniger als 10 Tage gedauert haben, gelten als 1/2 Reise; Reisen, die länger als 4 Wochen gedauert haben, gelten als 2 Reisen.

Wichtig: Reisen zu Verwandten werden bei Frage 6 a mitverrechnet, da angenommen wird, daß es sich hier um Reiseziele handelt, die das Kind auch schon mit seinen Eltern besucht hat.

Frage 7 b: Differenziertheit der Reiseziele

	Punkte
Reiseziel ist immer das gleiche	0
zwei verschiedene Reiseziele	1
drei verschiedene Reiseziele	2
vier und mehr verschiedene Reiseziele	3

Frage 7 c: Fremdheitsgrad der Reiseziele

nähere Umgebung (Bayer. Wald, Fichtelgeb. u. ä.)	0
übrige BRD	1
DDR, Österreich, Südtirol	2
Italien, Spanien	3
übriges Ausland	4

Hier wird jedes verschiedene Reiseziel eingeschätzt und die Einzelwerte zu einem Summenskore addiert.

Frage 8 a: Häufigkeit von Wochenendausflügen mit der Familie

nie	0
selten (1-2 x pro Jahr)	1
manchmal (3-6 x pro Jahr)	2
oft (mehr als 6 x pro Jahr)	3
sehr oft (1 x pro Monat und mehr)	4

Frage 8 b: Dauer der Wochenendausflüge

	Punkte
kurze Spaziergänge von 1-2 Stunden	0
vormittags bzw. nachmittags	1
den ganzen Tag (Samstag oder Sonntag)	2
das ganze Wochenende (Samstag und Sonntag)	3

Frage 9: Häufigkeit von Besichtigungen mit Bildungscharakter

noch nie eine Besichtigung gemacht	0
ein Zoobesuch, ein Tierparkbesuch o. ä.	1
mehr als 1 x denselben Zoo, Tierpark o. ä. besucht	2
zwei oder mehr verschiedene Zoobesuche oder 1 x eine andere Besichtigung mit Bildungsgehalt	3
eine Besichtigung mit Bildungsgehalt und ein oder mehrere Zoobesuche, Tierparkbesuche o. ä.	4
2-3 verschiedene Besichtigungen mit Bildungsgehalt	5
mehr als drei verschiedene Besichtigungen mit Bildungsgehalt	6

Frage 10: Anregung durch Spielzeug

Für jedes der folgenden Spielzeuge, das dem Kind zugänglich ist, erhält es 1 Punkt:

Buchstabierspiele

Dame, Mühle, Halma (zusammengefaßt, weil meistens in Spielesammlung)

Deutschlandspiel

Elektro-Baukasten

Fischer-Technik
Fragespiele
Jumbo-Jet
Kasperl-Theater
Kaufladen
Kindertelefon
Kinderpost
Lego
Memory
Metallbaukasten
Mikroskop
Monopoly
Puzzle-Spiele
Schach
Schreibspiele
Sparkassen-Spiele
Verkehrsspiel
Weltreisen

Die Fragen 11 bis 14 entfallen

Frage 15: Anregung durch Teilnahme an den Hobbies der Eltern

	Punkte
Kind nimmt nicht an den Hobbies teil	0
nimmt selten an den Hobbies teil	1
nimmt manchmal an den Hobbies teil	2
nimmt oft an den Hobbies teil	3
nimmt sehr oft an den Hobbies teil	4

Frage 16: Häufigkeit gemeinsamer Spiele mit Eltern und Geschwistern

fast nie, selten	0

	Punkte
manchmal (1-2 mal pro Woche)	1
oft (mehr als 2 mal pro Woche)	2
sehr oft, fast täglich	3

Frage 17 entfällt

Frage 18: Anzahl der eigenen Bücher

keine eigenen Bücher	0
1 - 5 Bücher	1
6 -10 Bücher	2
11-20 Bücher	3
mehr als 20 Bücher	4

Frage 19: Lesen v. Büchern, Heften, Zeitschr. usw. pro Tag

liest so gut wie überhaupt nicht	0
bis zu 1/2 Stunde	1
bis zu 1 Stunde	2
bis zu 2 Stunden	3
mehr als 2 Stunden	4

Frage 20: Häufigkeit des Vorlesens im Vorschulalter

nie	0
selten	1
manchmal, hin und wieder	2
oft	3

	Punkte
sehr oft, fast täglich	4

Frage 21 entfällt

Frage 22 a: Arbeitsplatz für die Hausaufgaben

Kind hat keinen festen Arbeitsplatz	0
Arbeitsplatz in der Küche	1
Arbeitsplatz im Wohnzimmer oder Arbeitszimmer des Vater o. ä.	2
Arbeitsplatz im eigenen Zimmer	3

Frage 22 b: Aufbewahren von Heften u. anderen Schulsachen

Kind hat kein Fach oder Regal für seine Schulsachen. Hefte, Bücher etc. werden im Schulsack oder an wechselnden Orten aufbewahrt	0
Kind hat Kinderzimmer mit anderen Geschwistern zusammen; bewahrt dort seine Schulsachen auf oder hat eigenes Schrankfach bzw. Regal in der Wohnung	1
Kind hat ein Zimmer für sich alleine.	2

Frage 22 c: Störung bei den Hausaufgaben

Kind wird bei den Hausaufgaben nicht gestört	0
gelegentliche Störung durch beaufsichtigende Mutter	-1
Störung durch andere anwesende Personen	-2

	Punkte
Störung durch Unterhaltung anderer Personen, durch Radio, Fernseher etc.	-3

(weitere Angaben zur Auswertung siehe in den "Hinweisen")

Frage 23: Hilfsmittel bei den Hausaufgaben

Für jedes vorhandene Hilfsmittel wird 1 Punkt verrechnet:

Atlas	Lexikon
Duden	Rechenduden
Globus	Wörterbuch
Jugendlexikon	Wortschatz-Lexikon
Kinder-Duden	

Frage 24 a: Häufigkeit der Hausaufgaben-Überprüfung

	Punkte
nie	0
selten	1
manchmal	2
fast jeden Tag	3
jeden Tag	4

Frage 24 b: Art der Hausaufgaben-Überprüfung

es werden nur die Hefte nachgeschaut, der Inhalt "überflogen", ohne Korrektur	0
Rechnungen werden überprüft, Deutsch-Hausaufgaben gelesen - die Korrektur wird jedoch durch den Erwachsenen erledigt	1
Kind wird auf Fehler hingewiesen, soll sie zunächst selbständig korrigieren	2

Fragen 25 bis 27 entfallen

Frage 28: Kindergarten

	Punkte
nicht im Kindergarten gewesen	0
länger als zwei Monate im Kindergarten gewesen	5

Frage 29: Mitglied in Jugendgruppe/Sportverein

keine Mitgliedschaft	0
Mitglied in Gruppe oder Sportverein	6

Frage 30: Bevorzugter Spielplatz

Kind spielt lieber in der Wohnung	0
spielt manchmal drinnen, manchmal draußen	1
spielt lieber draußen	2

Frage 31: Zusätzlicher Unterricht

bekommt keinen zusätzlichen Unterricht	0
bekommt regelmäßigen Einzelunterricht	1
bekommt Unterricht in der Gruppe	2

Frage 32 entfällt

Frage 33: Anzahl der Freunde/Freundinnen u. Spielkameraden

Kind hat keinen Freund oder Spielkameraden, mit dem es häufiger spielt	0
Kind hat nur einen Freund oder Spielkameraden	1

Frage 34 entfällt

Frage 35: Spielkameraden in die Wohnung mitbringen

	Punkte
Kind darf keine Spielkameraden mitbringen	0
Kind darf nur bestimmte Spielkameraden mitbringen, bzw. Spielkameraden nur zu bestimmten Zeiten (z. B. im Sommer auf die Terrasse) mitbringen	1
Kind darf Spielkameraden ohne Einschränkung der Eltern mitbringen	2

Frage 36: Besuch der Eltern

sehr oft	4
oft	3
manchmal	2
selten	1
nie	0

Frage 37: Auswärtiger Besuch

sehr oft	4
oft	3
manchmal	2
selten	1
nie	0

Frage 38: Gemeinsames Fernsehen der Eltern mit dem Kind

sehr oft	4

	Punkte
oft	3
manchmal	2
selten	1
nie	0

Frage 39 und 40: Gespräche über Fernsehstücke und Bücher

sehr oft	4
oft	3
manchmal	2
selten	1
nie	0

Frage 41: entfällt

Frage 42: Zeitungen, Zeitschriften

Für jede regelmäßig gelieferte Zeitung/Zeitschrift wird 1 Punkt verrechnet

Frage 43: Bücher der Eltern

keine Bücher	0
1 bis 10 Bücher	1
11 bis 20 Bücher	2
21 bis 40 Bücher	3
mehr als 40 Bücher	4

Achtung: Wenn das Kind die Bücher nicht nehmen und lesen darf, wird kein Punkt verrechnet; wenn das Kind Titel von Büchern nennen kann, die es bereits gelesen hat, werden 2 Zusatzpunkte gegeben.

Frage 44 und 45 entfallen

Wohnungsindex

	Punkte
Einfamilienhaus; Eigentum, Familie ist Alleinbewohner	5
Reihenhaus; Eigentum, Familie ist Alleinbewohner	4
Mehrfamilienhaus; Eigentum, andere Familie (n) zur Untermiete	3
Einfamilienhaus, gemietet	2
Eigentumswohnung	1
Mietwohnung	0

Hinweise für die Auswertung:

zu 6 b: Wenn immer die gleiche Person die Familie auf Reisen begleitet, z. B. ein Onkel ist bereits 5 x mitgefahren, dann ist der Multiplikator nicht 5, sondern 1.

zu 6 d: Die Zusammenfassung von DDR, Österreich und Südtirol wurde aufgrund des Kriteriums "gleiche Sprache" vorgenommen. Italien und Spanien wurden zusammengefaßt, weil sie "typische" Urlaubsländer für Deutsche sind.

zu 6 e: Es wird 1 Punkt verrechnet, wenn das Kind angibt, Kirchen, Burgen etc. besichtigt zu haben. Es werden 2 Punkte verrechnet, wenn das Kind wenigstens 3 Kirchen, Burgen etc. benennen kann.

zu 22 c: Diese Frage gehört zu der Gesamt-Variablen 6: Äußere Bedingungen bei den Hausaufgaben. Man berechnet zunächst die Summe aus den Fragen 22 a, 22 b, und 23 und subtrahiert davon den Punktwert der Frage 22 c.

PERZIPIERTER ANREGUNGSGEHALT DER HÄUSLICHEN UMWELT

Gesamtvariablen und Skalen

Skala I: Weite des Erlebnishorizontes

Gesamt-Variable 1: Bewegungsfreiheit im Haus und in der näheren Umgebung
Fragen: 1 - 2 - 3 a - 3 b - 4 - Wohnungsindex

Gesamt-Variable 2: Anregungen durch Urlaubsreisen
Fragen: 6 a - 6 b - 6 c - 6 d - 6 e - 7 a - 7 b - 7 c

Gesamt-Variable 3: Anregungen durch Ausflüge und Besichtigungen
Fragen: 8 a - 8 b - 9

Skala II: Stimulation durch Ausstattung der häuslichen Umwelt

Gesamt-Variable 4: Anregung durch Spielzeug
Fragen: 10

Gesamt-Variable 5: Anregungen durch Bücher, Hefte, Zeitschriften
Fragen: 18 - 19 - 20 - 42 - 43

Skala III: Hilfe und Förderung bei den Hausaufgaben

Gesamt-Variable 6: Äußere Bedingungen bei den Hausaufgaben
Fragen: 22 a - 22 b - 22 c - 23

Gesamt-Variable 7: Häufigkeit und Art der Hausaufgaben-Überprüfung
Fragen: 24 a - 24 b

Skala IV: Soziale Kontakte

Gesamt-Variable 8: Vielfalt der sozialen Kontakte
Fragen: 28 - 29 - 30 - 31 - 33 - 35 - 36 - 37

Gesamt-Variable 9: Häufigkeit und Qualität der Eltern-Kind-Interaktionen (ausgenommen Ausflüge)
Fragen 15 - 16 - 38 - 39 u. 40

Name: Geburtstag: Datum:

Wie ich wirklich bin!						
sehr ruhig	ruhig	etwas ruhig	weder ruhig noch aufgeregt	etwas aufgeregt	aufgeregt	sehr aufgeregt
sehr verspielt	verspielt	etwas verspielt	weder verspielt noch ernst	etwas ernst	ernst	sehr ernst
sehr friedlich	friedlich	etwas friedlich	weder friedlich noch angriffslustig	etwas angriffslustig	angriffslustig	sehr angriffslustig
sehr wild	wild	etwas wild	weder wild noch sanft	etwas sanft	sanft	sehr sanft
sehr leise	leise	etwas leise	weder leise noch laut	etwas laut	laut	sehr laut
sehr frisch	frisch	etwas frisch	weder frisch noch müde	etwas müde	müde	sehr müde
sehr gerecht	gerecht	etwas gerecht	weder gerecht noch ungerecht	etwas ungerecht	ungerecht	sehr ungerecht
sehr frech	frech	etwas frech	weder frech noch schüchtern	etwas schüchtern	schüchtern	sehr schüchtern
sehr geschickt	geschickt	etwas geschickt	weder geschickt noch unbeholfen	etwas unbeholfen	unbeholfen	sehr unbeholfen
sehr klug	klug	etwas klug	weder klug noch dumm	etwas dumm	dumm	sehr dumm
sehr grob	grob	etwas grob	weder grob noch zart	etwas zart	zart	sehr zart
sehr faul	faul	etwas faul	weder faul noch fleißig	etwas fleißig	fleißig	sehr fleißig

SELBSTBILD-DISKREPANZ

Name: Geburtstag: Datum:

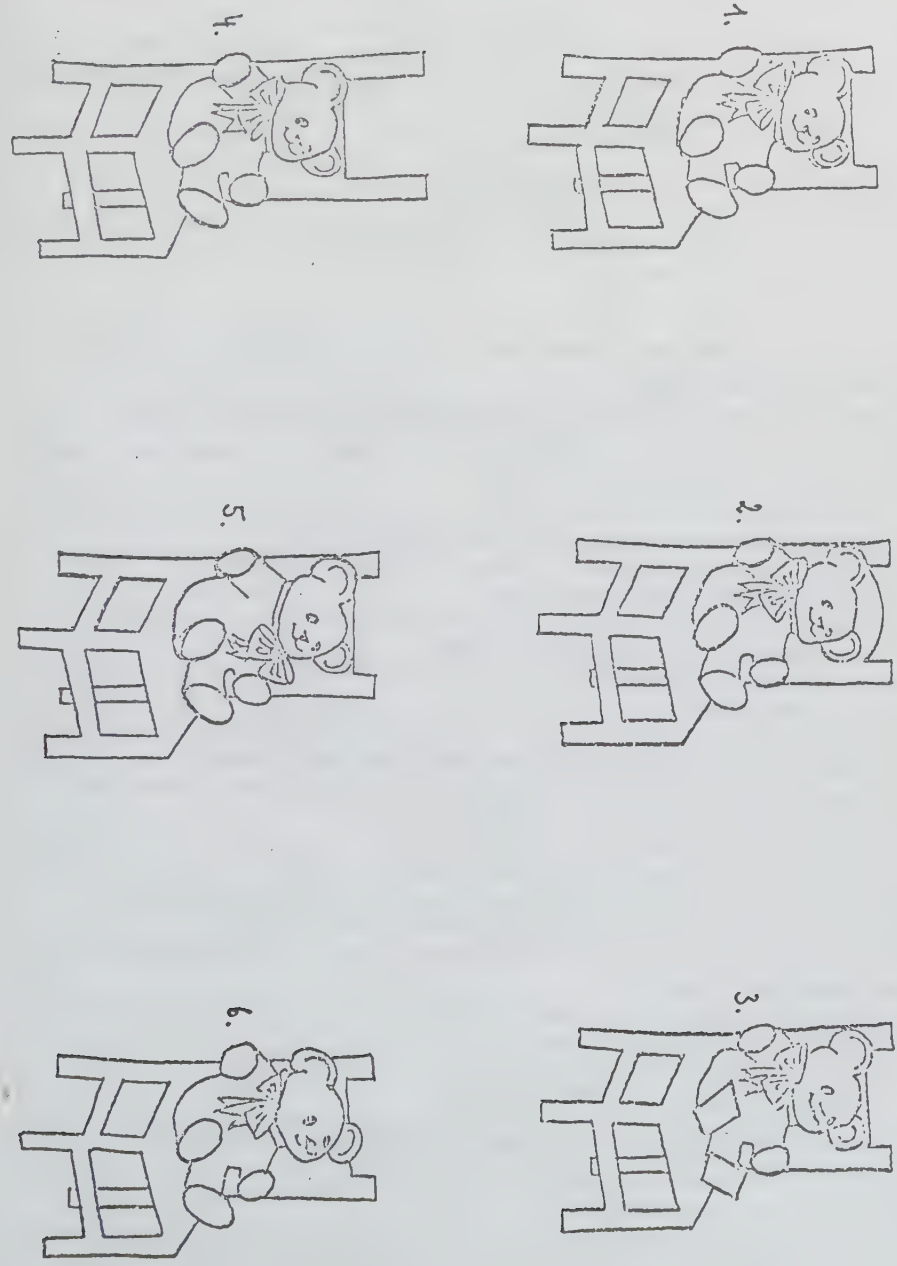
Wie ich sein möchte!						
sehr ruhig	ruhig	etwas ruhig	weder ruhig noch aufgeregt	etwas aufgeregt	aufgeregt	sehr aufgeregt
sehr verspielt	verspielt	etwas verspielt	weder verspielt noch ernst	etwas ernst	ernst	sehr ernst
sehr friedlich	friedlich	etwas friedlich	weder friedlich noch angriffslustig	etwas angriffslustig	angriffslustig	sehr angriffslustig
sehr wild	wild	etwas wild	weder wild noch sanft	etwas sanft	sanft	sehr sanft
sehr leise	leise	etwas leise	weder leise noch laut	etwas laut	laut	sehr laut
sehr frisch	frisch	etwas frisch	weder frisch noch müde	etwas müde	müde	sehr müde
sehr gerecht	gerecht	etwas gerecht	weder gerecht noch ungerecht	etwas ungerecht	ungerecht	sehr ungerecht
sehr frech	frech	etwas frech	weder frech noch schüchtern	etwas schüchtern	schüchtern	sehr schüchtern
sehr geschickt	geschickt	etwas geschickt	weder geschickt noch unbeholfen	etwas unbeholfen	unbeholfen	sehr unbeholfen
sehr klug	klug	etwas klug	weder klug noch dumm	etwas dumm	dumm	sehr dumm
sehr grob	grob	etwas grob	weder grob noch zart	etwas zart	zart	sehr zart
sehr faul	faul	etwas faul	weder faul noch fleißig	etwas fleißig	fleißig	sehr fleißig

Name: Geburtstag: Datum:

Wie ich sein sollte!

sehr ruhig	ruhig	etwas ruhig	weder ruhig noch aufgeregt	etwas aufgeregt	aufgeregt	sehr gereg
sehr verspielt	verspielt	etwas verspielt	weder verspielt noch ernst	etwas ernst	ernst	sehr ernst
sehr friedlich	friedlich	etwas friedlich	weder friedlich noch angriffslustig	etwas angriffslustig	angriffslustig	sehr griff lusti
sehr wild	wild	etwas wild	weder wild noch sanft	etwas sanft	sanft	sehr sanft
sehr leise	leise	etwas leise	weder leise noch laut	etwas laut	laut	sehr laut
sehr frisch	frisch	etwas frisch	weder frisch noch müde	etwas müde	müde	sehr müde
sehr gerecht	gerecht	etwas gerecht	weder gerecht noch ungerecht	etwas ungerecht	ungerecht	sehr gerec
sehr frech	frech	etwas frech	weder frech noch schüchtern	etwas schüchtern	schüchtern	sehr schüc tern
sehr geschickt	geschickt	etwas geschickt	weder geschickt noch unbeholfen	etwas unbeholfen	unbeholfen	sehr unbeh fen
sehr klug	klug	etwas klug	weder klug noch dumm	etwas dumm	dumm	sehr dumm
sehr grob	grob	etwas grob	weder grob noch zart	etwas zart	zart	sehr zart
sehr faul	faul	etwas faul	weder faul noch fleißig	etwas fleißig	fleißig	sehr fleiß

Beispiel-Item aus dem MFFT (KAGAN u.a., 1964)



2

Beispiel-Item aus dem LM-Gitter (SCHMALT, 1976)

Er fühlt sich wohl dabei.	
Er denkt: "Wenn das schwierig ist, mache ich lieber ein anderes mal weiter."	
Er glaubt, daß er das schaffen wird.	
Er denkt: "Ich bin stolz auf mich, weil ich das kann."	
Er denkt: "Ob auch nichts falsch ist?"	
Er ist unzufrieden mit dem, was er kann.	
Er wird dabei müde.	
Er denkt: "Ich frage lieber jemanden ob er mir helfen kann."	
Er denkt: "Ich will das einmal können."	
Er glaubt, daß er alles richtig gemacht hat.	
Er hat Angst, daß er dabei etwas falsch machen könnte.	
Das gefällt ihm nicht.	
Er will nichts verkehrt machen.	
Er will mehr können als alle anderen.	
Er denkt: "Ich will am liebsten etwas machen, was ein bißchen schwierig ist"	
Er will lieber garnichts tun.	
Er denkt "Wenn das sehr schwer ist, versuche ich das bestimmt länger als andere"	

A N H A N G III

Interview-Schema von DAVE und R. M. WOLF

Übersetzung der Fragen aus dem Interview-Schema von DAVE (1963) und R. M. WOLF (1964) - hier in der systematischen Zusammenfassung der "Process Characteristics" (A 1 bis A 4; B 1 bis B 4; C 1 bis C 5) und "Process Variables" (A bis C) durch R. M. WOLF.

==========

A. Forderung nach Leistungsmotivation (Press for Achievement Motivation)

1. Intellektuelle Erwartungen an das Kind (Nature of intellectual expectations of child)

Fragen-Nr.: 4, 38, 39, 40, 43, 53

4) Wie denken Sie über sein Vorankommen in der Schule?
Welchen Schulabschluß erwarten Sie von ihm?
Welcher Schulabschluß Ihres Kindes würde Sie zufrieden stellen (Mit welchem Schulabschluß wären Sie zufrieden?)?
Erwartet: Zufrieden:

39) Was ist das Mindestmaß an Ausbildung, das Ihr Kind erhalten muß?

40) Haben Sie irgendeine Vorstellung darüber, welche Art von Arbeit Ihrer Meinung nach Ihr Kind ausführen solle, wenn es erwachsen ist?

43) Wie wichtig ist die Ausbildung gewesen, um diese Ziele zu erreichen (bezieht sich auf Frage 42!)?
Wie wichtig wird die Ausbildung im zukünftigen Leben Ihres Kindes sein?
Wird der zukünftige Werdegang Ihres Kindes sehr stark beeinträchtigt, wenn es das Ausbildungsniveau nicht erreicht, das Sie ihm wünschen?

53) Planen Sie ein Hochschul-/Universitätsstudium für Ihr Kind?
Ja Nein
Wenn ja, was haben Sie getan, um das Studium finanziell vorzubereiten?
Auf welche andere Weise bereiten Sie Ihr Kind auf das Erreichen von Ausbildungszielen vor (z. B. es mit einer Hochschule bekannt machen, ihm erzählen, was die Studenten in einer

Uni lernen)?

A 1 korreliert mit dem IQ zu . 532

RATINGSKALA zu A 1

7 Klar formulierte Erwartungen, daß das Kind die Oberschule abschließen, die Universität besuchen und auch diese mit Erfolg absolvieren wird. Man bemüht sich, das Kind mit der Uni vertraut zu machen und mit dem, was dort gelernt werden kann. Ein Plan zur Finanzierung der Uni-Ausbildung ist entworfen und bereits in der Ausführung.
Erwartet von dem Kind, daß es die besten Noten erhält.

6

5 Erwartung, daß das Kind bestimmt die Oberschule beenden wird. Der Uni-Besuch wird als eine Möglichkeit gestattet, eine bestimmte Erwartung ist jedoch noch nicht festzustellen. Erwartet vom Kind gute Noten (grade B).

4

3 Es wird erwartet, daß das Kind wahrscheinlich die Oberschule beenden wird. Keine Erwartung bezüglich eines Uni-Besuchs. Die erwarteten Schulnoten liegen vorwiegend im Bereich des Durchschnitts (grade C).

2

1 Es wird erwartet, daß das Kind bestimmt nicht die Oberschule beendet. Keine Erwartungen bezüglich der Schulnoten oder Erwartungen, die unter dem Durchschnitt liegen (less than grade C).

2. Intellektuelle Bemühungen um das Kind (Nature of intellectual aspirations for child)

Fragen-Nr.: 4, 23, 37, 40, 41, 42, 43, 53

4) Übersetzung siehe bei A 1

23) Wie oft diskutieren Sie und Ihr Mann über das Abschneiden (Vorankommen) Ihres Kindes in der Schule?

37) Wieviel Schulausbildung möchten Sie Ihrem Kind zukommen lassen?

40) Übersetzung siehe bei A 1

41) Wie denkt (fühlt) Ihr Mann über die Art von Arbeit, die er ausübt?
Ist das die Arbeit, die er schon immer ausüben wollte?

42) Wie denken Sie im Allgemeinen über die Bildung (das Ausbildungsniveau) in Ihrer Familie?
Wie weit konnten Sie die Bestrebungen oder Pläne vollenden, mit denen Sie und Ihr Mann in ein gemeinsames Leben gestartet sind?

43) Übers. siehe bei A 1

53) Übers. siehe bei A 1 (bezieht sich auf Frage 52)

A 2 korreliert mit dem IQ zu .351

RATINGSKALA zu A 2

7 Klar formulierte Bestrebungen sind feststellbar. Uni-Ausbildung ist ein klares Ziel. Ein Plan, die Uni-Ausbildung zu ermöglichen, ist entwickelt. Versuche werden unternommen, das Kind mit der Uni und dem, was dort gelernt werden kann, bekannt zu machen.

6

5 Klar formulierte Bestrebungen, daß das Kind die Oberschule beenden wird. Die Möglichkeit einer anschließenden weiterführenden Ausbildung wird vermutet.
Es besteht ein wenig Klarheit darüber, wie die Ausbildung nach der Oberschule finanziert werden kann.

4

3 Das Streben ist auf den Abschluß der Oberschule beschränkt. Eine weitere Ausbildung wird nicht verlangt, jedoch eine Möglichkeit der Ausbildung nach der Oberschule wird nicht ausgeschlossen.

2

1 Klar ausgesprochenes Bestreben, das Kind so bald als möglich

3. Information über die intellektuelle Entwicklung des Kindes
(Amount of information about child's intellectual development)
Fragen-Nr.: 2, 3, 32, 50, 51, 54, 55

2) Wie ist es im allgemeinen in der Schule?
Welche Noten bekommt es gewöhnlich?
Welches sind seine besten und welches seine schwächsten Fächer?
Die besten: Die schwächsten:

3) In welchen Fächern hat es sich im letzten Jahr am meisten verbessert, in welchen am wenigsten?
Am meisten: Am wenigsten:

32) Ungefähr wieviele Stunden in der Woche schaut es das Fernsehprogramm an?
Winter: Sommer:

50) Haben Sie sich Gedanken darüber gemacht, welchen Zweig der Oberschule Ihr Kind besuchen soll?
Ja Nein
Wenn ja, welchen und warum?

51) Wie oft schickt Ihnen die Schule Berichtskarten?
Wer unterschreibt sie gewöhnlich?
Schauen sich beide Eltern die Karten an? Wozu benutzen Sie diese Berichtskarten?

54) Ungefähr wie oft fragen Sie Ihr Kind, wie es sich in der Schule macht?
Welche speziellen Dinge fragen Sie es?

55) Wissen Sie, welche Lehrbücher es in den verschiedenen Fächern in der Schule benutzt?
Ja, alle Ja, einige Nein
Wissen Sie zu Beginn des Schuljahres, mit welchen Inhalten es sich während des Jahres in jedem Fach zu beschäftigen hat? Wenn ja, woher wissen Sie das?
(Anm.: es sollen genaue Angaben erhalten werden, nicht nur die Nennung von Fächern, z. B. Lesen.)

A 3 korreliert mit dem IQ zu .549

RATINGSKALA zu A 3

7 Ein klares Bild über die intellektuelle Entwicklung des Kindes ist ersichtlich. Genaue Kenntnisse über die intellektuellen Stärken und Schwächen des Kindes sind vorhanden. Klare Kenntnisse über das Vorankommen des Kindes in der Schule, ergänzt durch eine persönliche Einschätzung. Hat klare Vorstellungen, ob das Kind seine Talente voll entwickelt. Kennt, falls vorhanden, Bereiche spezieller Schwierigkeiten.

6

5 Eine ziemlich allgemeine Kenntnis der intellektuellen Entwicklung des Kindes ist vorhanden. Einige Kenntnisse über die Stärken und Schwächen des Kindes, jedoch mehr auf der Grundlage von Berichten aus der Schule, als auf Grund einer persönlichen Einschätzung und der Schulberichte.

4

3 Kann die intellektuelle Entwicklung des Kindes nur sehr allgemein beschreiben. Kann möglicherweise einen Bereich der Stärke und einen der Schwäche angeben. Informationsquellen sind ausschließlich auf Schulberichte beschränkt.

2

1 Nur eine vage Kenntnis der intellektuellen Entwicklung des Kindes. Angaben in sehr allgemeiner Form.

4. Art der Belohnung für die intellektuelle Entwicklung (Nature of rewards for intellectual development)
Fragen-Nr.: 13, 48, 49, 51, 52

13) Welche Art von Spielzeug, Spielen, Büchern usw. haben Sie in den vergangenen zwei Jahren für Ihr Kind gekauft? (Geburtstagsgeschenke und Geschenke zu Feiertagen eingeschlossen.) Geben Sie einige Beispiele!
Und in der Vorschulzeit? Bitte nennen!

48) Haben Sie Ihrem Kind Biographien berühmter Leute vorgelesen? Welche?

49) Haben Sie in den letzten Tagen Ihr Kind umarmt, geküßt oder es gelobt? Wenn ja, aus welchen Gründen?
Für welche Tätigkeiten loben Sie Ihr Kind? Wie machen Sie das?
Wofür glauben Sie, müssen Sie Ihr Kind schimpfen?

51) Übers. siehe bei A 3!

52) Diskutieren Sie mit Ihrem Kind über seine Schulnoten? Welche besonderen Dinge besprechen Sie dabei mit ihm?

A 4 korreliert mit dem IQ zu .242

RATINGSKALA zu A 4

7 Eine systematische Belohnung für intellektuelle Leistungen ist klar ersichtlich. Intellektuelle Leistungen werden sofort bemerkt und belohnt. Belohnungen variieren von Geschenken bis zu verbalem Lob, sind jedoch bewußt und konsistent angewandt. Geschenke werden auf der Basis ihres pädagogischen Wertes ausgesucht.

6

5 Es werden einige Versuche unternommen, die intellektuelle Leistung zu erkennen und zu belohnen. Es folgt jedoch kein konsistenter Plan diese Leistungen zu belohnen.

4

3 Belohnungen für Leistungen werden dem Kind zugestanden. Es wird jedoch kein Unterschied gemacht zwischen intellektuellen und nicht- intellektuellen Leistungen. Geschenke werden manchmal auf der Basis ihres pädagogischen Wertes ausgesucht.

2

1 Es gibt keine Anzeichen für die Belohnung intellektueller Leistungen. Belohnt werden gewöhnlich nicht- intellektuelle

Leistungen. Geschenke werden kaum nach ihrem pädagogischen Wert ausgesucht.

B. Förderung der Sprachentwicklung (Press for Language Development)

1. Besondere Betonung der Sprachanwendung in einer Vielzahl von Situationen (Emphasis on use of language in a variety of situations)

Fragen-Nr.: 10, 25, 26, 27, 33

10) Welche Zeitungen oder Zeitschriften haben Sie abonniert? Ermutigen Sie Ihr Kind diese zu lesen? Wenn ja, wie? Diskutieren Sie die Artikel oder Geschichten aus den Zeitungen bzw. Zeitschriften in Anwesenheit des Kindes? Geben Sie Beispiele!
Nimmt Ihr Kind an diesen Diskussionen teil - im Gegensatz zum bloßen Zuhören?

25) Wann bekommt Ihr Kind an Werktagen gewöhnlich sein Mittagessen? Wer ißt mit ihm?
Wer führt das Gespräch am Tisch? Worüber wird gesprochen?

26) Zu welchen anderen Zeiten ist Ihre ganze Familie an Werktagen zusammen? Was machen Sie dann in dieser Zeit zusammen?

27) Womit beschäftigen sich Ihr Mann und Ihr Kind an Wochentagen gemeinsam? Womit an Wochenenden?
An Wochentagen: An Wochenenden:

33) Was sind Ihre bevorzugten Fernsehprogramme?
Haben Sie Ihrem Kind in der letzten Woche ein bestimmtes Fernsehprogramm empfohlen? Wenn ja, welches?
Diskutieren Sie mit ihm, nachdem es sich eine Sendung angeschaut hat, darüber?

B 1 korreliert mit dem IQ zu .477

RATINGSKALA zu B 1

7 Bewußte Bemühungen werden angestellt, um Situationen zum

Zweck der Sprachentwicklung auszunutzen. Solche Bemühungen sind ein Teil eines gut entwickelten und konsistent durchgeführten Plans. Beide Elternteile nehmen daran teil.

6

5 Einige Anstrengungen werden gemacht, um Situationen zum Zweck der Sprachentwicklung auszunutzen. Es wird jedoch kein regulärer Plan verfolgt und es werden einige Gelegenheiten für die Sprachentwicklung versäumt. Gewöhnlich nehmen beide Elternteile teil.

4

3 Wenige Anstrengungen werden gemacht, um ... Viele Situationen für solche Aktivitäten werden versäumt. Gewöhnlich beteiligt sich nur ein Elternteil.

2

1 Kaum Anstrengungen ...

2. Gelegenheiten zur Vergrößerung des Wortschatzes (Opportunities provided for enlarging vocabulary)
Fragen-Nr.: 18, 24, 25, 26, 28, 29

18) Haben Sie ein Wörterbuch (Duden) zuhause? Wenn ja, was für eines?
Besitzt Ihr Kind ein eigenes Wörterbuch? Welches?
Wie oft benutzt Ihr Kind das Wörterbuch?
Wie oft benutzen Sie es?
Wann benutzt Ihr Kind das Wörterbuch, kommt der Anstoß dazu von dem Kind selbst oder von Ihnen?
Welche anderen Möglichkeiten hat Ihr Kind, um neue Wörter zu lernen? Schule, Verwandte etc.
Wörterbuch im Haus: ja/nein Name: Gebrauch:
Eigenes Wörterbuch des Kindes: ja/nein Name:
Gebrauch:

24) Haben Sie irgendwelche Erfahrungen im Unterrichten?
Welche?
Ihr Mann?

25) Übers. siehe bei B 1

26) " " "

28) Gibt es irgendwelche Erwachsene neben Ihnen und Ihrem Mann, mit denen Ihr Kind besonders befreundet ist?
Wenn ja, was scheint Ihr Kind an diesen Erwachsenen besonders zu schätzen?
Was sind nach Ihrer Meinung die besonderen Qualitäten dieser Personen?
Wie oft sieht Ihr Kind diese Leute?
Was macht Ihr Kind, wenn es mit Ihnen zusammen ist?

29) Lebten andere Erwachsene mit Ihnen zusammen, als Ihr Kind noch klein war?
Wie lange lebten sie bei Ihnen?
Wie alt war das Kind, als sie fortzogen?
(Anm.: Wenn das Kind sehr eng mit ihnen zusammenlebte, sind folgende Fragen zu stellen: Wie lange sind sie zur Schule gegangen? Wie würden Sie den Sprachgebrauch dieser Leute einschätzen?)

B 2 korreliert mit dem IQ zu .534

RATINGSKALA zu B 2

7 Bewußte und konsistente Bemühungen werden unternommen, um den Wortschatz des Kindes durch die Erforschung einer Vielzahl von Situationen zu erweitern.

6

5 Einige Versuche ..., indem man Situationen ausnutzt, denen man im Normalfall begegnet. Wenige Bemühungen, um Situationen auszuwählen oder zu schaffen, in denen diese Erfahrungen gemacht werden können. Gewöhnlich sind beide Eltern beteiligt.

3 Wenige Versuche ... Normale Situationen werden nur manchmal genutzt, um das Vokabular zu erweitern. Gewöhnlich ist nur ein Elternteil beteiligt.

2

1 Kaum Versuche ... Die Fragen des Kindes über Wörter und ihre Bedeutung werden in kurzer, knapper Form abgetan.

B 3 Besondere Betonung der Genauigkeit der Sprachanwendung
(Emphasis on correctness of usage)
Fragen-Nr.: 18, 34, 35

18) Übers. siehe bei B 2

34) Wie würden Sie den Sprachgebrauch Ihres Kindes beschreiben?
Helfen Sie ihm, um sein Vokabular zu vergrößern? Wenn ja, wie?
Wie haben Sie ihm geholfen, den richtigen Gebrauch von Worten und Sätzen zu erlernen?
Helfen Sie ihm immer noch dabei?
Wenn ja, wie?

35) Wie oft schätzen Sie, korrigieren Sie ihn in seiner Sprache? z. B. wenn er "ain' t" sagt usw.?
Wie genau nehmen Sie es mit der Sprache Ihres Kindes?
Gibt es besondere Sprachgewohnheiten, die Sie bei ihm verbessern möchten?
Wie war das früher? Geben Sie einige Beispiele!

B 3 korreliert mit dem IQ zu .436

RATINGSKALA zu B 3

Weitere Ratingskalen werden nicht mehr übersetzt, weil sie sich sehr ähnlich sind!

B 4 Qualität des Sprachgebrauchs der Eltern (Quality of language models available)

auf den sprachlichen Äußerungen der Mutter während des Interviews. Jede Mutter wurde einzeln nach 4 Kriterien eingeschätzt: Aussprache, Wortschatz, Flüssigkeit des Ausdrucks und Organisation der Gedanken. Skala für diese Ratings siehe unten. Der Durchschnitt dieser 4 Ratings wurde als Gesamtwert für dieses Merkmal genommen.

RATINGSKALA:

ausgezeichnet - gut - überdurchschnittlich - durchschnittlich - unterdurchschnittlich - schwach - sehr schwach

B 4 korreliert mit dem IQ zu .288

C. Bereitstellung eines allgemeinen Lernangebots (Provision for General Learning)

1. Gelegenheiten zuhause zu lernen (Opportunities provided for learning in the home)

Fragen-Nr.: 10, 12, 15, 17, 27, 31, 33, 47

10) Übers. siehe bei B 1

12) Welche Hobbies hat Ihr Kind?
Wie lange interessiert es sich schon dafür?
Was war der Grund dafür, daß es sich gerade mit diesem Gebiet beschäftigt? (Auf die Initiative durch die Eltern ist zu achten!)

15) Welche Geräte erlauben Sie ihm zu bedienen?
Seit wann erlauben Sie es?

17) Hat Ihr Kind einen eigenen Arbeitstisch (Schreibtisch)?
Ja Nein
Falls nicht, wo macht es seine Aufgaben?
Welche Hilfsmittel stehen ihm bei der Arbeit zur Verfügung?
Klebstoff Kompass Lineal Papier usw.
(Überprüfung durch den Vl., genau notieren)

27) Übers. siehe bei B 1

31) Haben Sie ihm Bücher vorgelesen, als es jünger war?
Falls ja, wann haben Sie damit begonnen? Wann haben Sie damit aufgehört? Wie regelmäßig haben Sie ihm vorgelesen?
Lesen Sie ihm immer noch vor?
Liest es Ihnen vor? Wie oft?

33) Übers. siehe bei B 1

47) Kennen Sie die besten Freunde Ihres Kindes aus der Nachbarschaft und aus der Schule?
Sind Sie mit ihnen einverstanden?
Wie würden Sie diese Kinder bezüglich ihrer Leistungen in der Schule einschätzen?
Helfen Sie Ihrem Kind beim Aussuchen seiner Freunde? Wenn ja, wie machen Sie das?

C 1 korreliert mit dem IQ zu .577

2. Gelegenheiten, außerhalb des Hauses zu lernen (mit Ausnahme der Schule (Opportunities provided for learning outside the home (excluding school)
Fragen-Nr.: 7, 8, 9, 11, 14, 27, 28

7) Womit beschäftigen Sie sich hauptsächlich in Ihrer Freizeit?
Womit beschäftigt sich Ihr Mann?
Welche Freizeitbeschäftigung haben Sie und Ihre Familie an den Wochenenden gemeinsam?
Welche Orte haben Sie an den Wochenenden in den letzten 6 Monaten besucht? Warum?
Mutter Vater Familie Besuche Gründe

8) Planen Sie gewöhnlich Ihre Wochenenden und Ferien im voraus?
Ja/Nein; Wie oft? Wer macht die Pläne?

9) Wohin sind Sie, als gesamte Familie, in den vergangenen zwei Jahren verreist?
Mit welchen besonderen Tätigkeiten haben Sie dort die meiste Zeit verbracht?
Orte: Gründe: Tätigkeiten:

11) Nimmt Ihr Kind irgendwelche Stunden - Musik, Ballett etc.?
Wenn ja, welche?
Wie lange macht Ihr Kind das schon?
Wie kam es dazu?

14) Hat Ihr Kind eine Mitgliedskarte bei einer Bücherei?
Falls ja, wie lange hat es sie schon?
Wie kam es in den Besitz dieser Karte? (Auf den elterlichen Einfluß ist zu achten!)
Können Sie sich an die ersten Male erinnern, als Ihr Kind in die Bücherei ging? Hat jemand das Kind begleitet? Wer?
Zu welchen Büchern haben Sie dem Kind geraten?
Von welcher anderen Stelle bekommt das Kind Lesematerial?

27) Übers. siehe bei B 1 und bei C 1

28) Übers. bei B 2

C 2 korreliert mit dem IQ zu .499

3. Verfügbarkeit über und Ermutigung zum Gebrauch von Lernhilfen
(Availability and encouragement of use of supplies)
Fragen-Nr.: 13, 17, 21

13) Übers. bei A 4 und C 3

17) Übers. " C 1 und C 3

21) Bekommt Ihr Kind Hausaufgaben?
Helfen Sie ihm dabei? Wieviel Zeit können Sie wöchentlich aufbringen, um ihm dabei zu helfen?
Wieviel Zeit bringen Sie und Ihr Mann an Wochentagen für die Schulaufgabenhilfe auf? Und an Wochenenden?
Haben Sie ihm in den ersten Schuljahren auch geholfen? Wieviel? Haben Sie es seinen Namen lesen, buchstabieren oder schreiben gelehrt, bevor es in die Schule kam?
Wenn ja, wie oft?

C 3 korreliert mit dem IQ zu .406

4. Verfügbarkeit und Ermutigung Bücher zu benutzen (darunter auch Nachschlagwerke, Zeitschriften und Bibliotheken (Availability and encouragement of use of books (including reference works),

Fragen-Nr.: 10, 11, 15, 16, 18, 21, 22, 23, 27, 33, 34, 35, 57

10) Übers. siehe bei B 1, C 1, C 4

11) " " " C 2

15) " " " C 1

16) Stellen Sie Ihrem Kind Probleme, die sich auf schulische Inhalte beziehen, so daß es sich aufgefordert fühlt, diese selbst zu lösen? Geben Sie Beispiele!

18) Übers. bei B 2, B 3, C 4

21) " " C 3

22) Haben Sie Arbeitsbücher oder anderes Lernmaterial, mit dem Sie Ihrem Kind beim Lernen helfen?
Welche anderen Schritte unternehmen Sie, um sicher zu gehen, daß Ihr Kind in seiner Schularbeit richtig ist?

23) Übers. bei A 2

27) " " B 1, C 1, C 2

33) " " B 1, C 1

34) " " B 3

35) " " B 3

57) Haben Sie ein ganz bestimmtes Ausmaß an Zeit festgelegt, das Ihr Kind täglich mit Lernen zu verbringen hat? Wie regelmäßig wird es eingehalten?

C 5 korreliert mit dem IQ zu .567

L E B E N S L A U F

31.03.1942	in Berlin geboren. Vater: Karl Reimann; Mutter: Else, geb. Feyerabend.
1956	Hauptschulabschluß, Berlin.
1963	Abitur, Bamberg.
1966	Diplom-Vorprüfung für Psychologen, Erlangen.
1969	Diplom-Hauptprüfung für Psychologen, Erlangen.
1971	1. Prüfung für das Lehramt an Grund- und Hauptschulen, Bamberg.
1971	VdWA, Lehrstuhl für Psychologie, Bamberg.
1973	VdWA, Lehrstuhl für Schulpädagogik, Würzburg.
1973	Heirat mit Luitgard Reimann, geb. Gold.
1974	VdWA, Lehrstuhl für Psychologie, Bamberg.
1975	Diplom-Hauptprüfung für Pädagogen, Bamberg.
1975	Sohn Simon geboren.
1978	Psychologie-Rat; Schulpsychologe für den Landkreis Osterode am Harz.
1980	Sohn Gregor geboren.
1980	Psychologie-Oberrat; Dezernent für Schulpsychologische Beratung im Schulaufsichtsamt Osterode.